

## **Analyse des consignes de la rédaction et de leurs rapports à la grammaire au cours moyen du Burkina Faso**

**Adama OUÉDRAOGO**

**Université Norbert ZONGO, Koudougou/Burkina Faso**

### **Résumé**

La présente réflexion porte sur les pratiques pédagogiques liées aux consignes de la rédaction et à la grammaire au cours moyen du Burkina Faso, en considérant l'enseignement-apprentissage de cette activité du cours de français et son évaluation. Elle s'appuie sur une enquête de terrain dans six circonscriptions d'enseignement primaire de trois régions du Burkina Faso. À partir des données recueillies avec trois guides d'entretien, de l'analyse des cahiers de préparation des professeurs des écoles et des cahiers de rédaction des apprenants, l'étude a déterminé des éléments prégnants qui ont été confrontés aux instructions officielles. En outre, les travaux de J.-M. Zakhartchouk (1996, 1999 et 2000) sur la valeur pédagogique des consignes ont servi à étayer l'analyse. Finalement, les pratiques pédagogiques déviantes relevées dans l'enseignement-apprentissage de la rédaction au cours moyen appellent à une nécessaire intégration des consignes pour mieux réussir les productions écrites au primaire.

**Mots clés :** *consigne, rédaction, grammaire, évaluation, cours moyen.*

### **Abstract**

The present study focuses on teaching practices related to writing instructions and grammar in the primary school intermediate level of Burkina Faso, considering the teaching-learning of this activity in the French course and its evaluation. It is based on a field study in six primary education districts in three regions of Burkina Faso. On the basis of data collected through three interview guides, an analysis of school teachers' preparation notebooks and learners' writing notebooks, it identified salient elements which were compared with the official instructions. In addition, the work of J.-M. Zakhartchouk (1996, 1999 and 2000) on the pedagogical value of instructions was used to support the analysis of these data. In the end, the deviant teaching practices identified in the teaching and learning of writing in primary school call for the necessary integration of instructions into an in-depth dynamic to improve the success of written work in primary school.

**Keywords :** *instructions, writing, grammar, assessment, intermediate level.*

## **Introduction**

Les consignes sont des éléments didactiques incontournables dans tous les champs disciplinaires, qu'elles soient liées au processus d'enseignement-apprentissage ou à l'évaluation des connaissances. Elles sont porteuses d'informations qui permettent à l'apprenant de se représenter les finalités de la tâche et le résultat attendu, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir et de prendre en compte les conditions de sa réalisation. Si, lors d'un enseignement, l'enseignant peut, au moyen de reformulations, guider l'apprenant, en évaluation, les choses sont tout autres. En effet, l'apprenant évalué devant faire ses preuves par lui-même, la marge est grande entre cerner le libellé du sujet et comprendre la consigne, surtout dans le cas de l'épreuve de rédaction en français. Cette activité indexée à une langue prend en compte des compétences grammaticales diversifiées (orthographe, syntaxe, lexique, sémantique) et s'applique à des apprenants ayant une maîtrise linguistique en construction. Aussi, paraît-il intéressant de voir les implications entre les consignes et les activités d'expression écrite. En prenant le cas du cours moyen (CM)<sup>1</sup> du Burkina Faso, deux questions se posent : Comment sont construites les consignes de rédaction dans leurs rapports à la grammaire ? Quelles pratiques pédagogiques sous-tendent leur enseignement ?

À travers ces interrogations, nous proposons de mener une réflexion autour de deux objectifs : appréhender de façon précise l'approche grammaticale de construction des consignes de l'épreuve de rédaction au cours moyen du Burkina Faso et analyser la pédagogie appliquée à l'enseignement de ces consignes. Cette réflexion commence par des préliminaires méthodologiques avant de s'attarder sur les analyses des résultats et de s'achever par une discussion.

## **1. Objet et démarche méthodologique**

L'analyse des consignes se rapporte à des terminologies et à un contexte qu'il est utile de baliser.

### **1.1. Objet**

Envisagée dans une vision pratique, la réflexion intègre diverses notions qui requièrent des clarifications. Ce sont celles de *rédaction*, de *consigne* et de *grammaire*.

---

<sup>1</sup> Dans la réflexion, le sigle CM fait référence aux deux niveaux conjointement : le cours moyen 1<sup>re</sup> année (CM1) et le cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2).

### **1.1.1. Rédaction**

En faisant abstraction des autres domaines (journalisme, assistantat de direction, littérature, etc.) où le terme *rédaction* est utilisé avec des signifiés spécifiques, la présente recherche le considère en tant qu'hyponyme d'*expression écrite*. Celle-ci, dans son lien avec la rédaction, est définie, en ces termes, par le Ministère de l'éducation nationale (MENA) du Burkina Faso :

À l'école primaire, l'expression écrite regroupe l'ensemble des exercices où l'élève est invité à s'exprimer par écrit. Les termes expression écrite au CE [cours élémentaire] et rédaction au CM semblent désigner la même réalité pédagogique. Cependant, l'expression écrite, de portée plus générale, englobe toutes les formes de production écrite tandis que la rédaction apparaît comme un exercice spécial conçu selon un certain ordre et obéissant à certaines règles de style. (MENA, 2017, p. 103)

Cette définition entérine le sens pris en compte dans la réflexion car elle en fait une activité d'enseignement-apprentissage de l'écrit mise en œuvre au CM. Les instructions officielles (IO) préconisent cinq étapes précises pour l'enseignement-apprentissage de la rédaction au CM :

- a) **Choix du sujet** (libre ou proposé par le maître parmi une série de sujets adaptés au niveau des apprenants) ;
- b) **Préparation de la rédaction** par la préparation lointaine à travers l'enseignement de toutes les disciplines notamment celles du français, la préparation immédiate (orale et collective), la mise du sujet au tableau en soulignant les termes clés, la lecture du sujet (maître et élèves), l'explication du sujet (possibilité de procéder par questionnement), la chasse aux idées (prise de notes par les élèves) et la mise en ordre des idées essentielles (chronologie) ;
- c) **Exécution de la rédaction** (aide du maître aux élèves ayant des difficultés en orthographe et dans la reformulation de certaines phrases)
- d) **Correction de la rédaction** (lecture des productions au brouillon en présence de leurs auteurs, les aider à corriger leurs fautes de construction, de syntaxe, de vocabulaire, observation générale pour rectifier les erreurs commises par l'ensemble de la classe, mise au propre de la rédaction, lecture et annotation du devoir par le maître (à domicile) en utilisant des signes conventionnels.
- e) **Compte rendu de la rédaction** (au cours d'une autre séance) pour permettre à l'élève de connaître la structure de la rédaction

(introduction, développement et conclusion), de comprendre, en partant d'exemples concrets venant de l'enfant lui-même, l'importance de la ponctuation, de la place des adverbes dans une phrase, de l'emploi correct des pronoms, etc. et d'apprendre à utiliser les styles direct et indirect dans son expression. (MENA, 2017, p. 106)

Cette méthodologie est appliquée selon des horaires officiels qui « prévoient deux séances de 30 mn chacune par semaine, mais les horaires appliqués sont d'une heure trente (1 h 30 mn) en deux séances dont une de trente 30 mn » (MENA, 2017, p. 105). Et, en tant qu'activité scolaire, son enseignement et son évaluation ont pour maître-mot la consigne.

### **1.1.2. Consigne**

Pour J.-M. Zakhartchouk (1999, p. 18), la consigne désigne « Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.) ». L. Arénilla et alii (2007, p. 72-73) sont dans la même trajectoire définitionnelle : « la consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. »

P. Meirieu (1997, p. 183), et à sa suite J.-M. Zakhartchouk (1996, 1999 et 2008), partant des fonctions qu'il leur assigne, distingue quatre types de consignes scolaires : les « consignes buts » précisant les finalités des tâches demandées à l'apprenant, les « consignes de guidage » qui aident et orientent l'apprenant dans la réalisation de la tâche à lui assignée, les « consignes procédures » qui clarifient les différentes étapes de réalisation des tâches et les « consignes critères » par lesquelles les clés de notation des tâches données à l'apprenant.

Apparaît, dans ces définitions de la consigne et sa typologie, son côté dirigiste et contraignant. Elle doit baliser les tâches pour l'apprenant et orienter ses activités. De plus, la consigne est, à double titre, au cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage. Elle intervient pendant le cours pour concrétiser la participation de l'apprenant et en faire un acteur clé du savoir en construction. Elle est, en sus, fondamentale dans l'évaluation pour rendre compte du degré d'appropriation du savoir acquis lors du cours. Ce deuxième ancrage de la consigne, précisément la « consigne de guidage » (P. Meirieu, 1997), son rôle central dans l'évaluation, est celle de notre réflexion qui s'attache à analyser la valeur de la consigne dans la rédaction au CM et dans son rapport à la grammaire. Mais de quelle grammaire s'agit-il ?

### **1.1.3. Grammaire**

Les approches définitionnelles de la grammaire, aussi nombreuses et variées soient-elles, s'orientent toutes vers deux perspectives : celle

normative ou prescriptive et celle descriptive ou analytique. La première fait le point de la maîtrise des règles de la langue et la deuxième étudie son fonctionnement. En la ramenant aux limites de la présente réflexion, il apparaît, sans ambiguïté, que la grammaire y est plus séante dans la première dimension. En effet, en tablant sur la finalité retenue par les IO qui précisent qu'« À l'école primaire, l'expression écrite apprend à l'enfant à s'exprimer clairement, correctement. » (MENA, 2017, p. 111), nous accordons à la grammaire normative une place de choix dans notre étude. Au demeurant, les expressions synonymes de cette grammaire (grammaire scolaire, grammaire pédagogique et grammaire traditionnelle) raffermissent ce choix. En définitive, nous admettons, avec J. Dubois et alii (2007, p. 329), qu'

une véritable grammaire normative serait celle qui donnerait à l'enfant la maîtrise de la langue, de ses règles fondamentales qu'on ne peut pas transgresser, et non de détails destinés à compliquer ce qui est simple.

Les définitions des trois termes clés de la réflexion, mises ensemble, apportent la précision que l'étude a pour objet de voir dans quelle mesure les consignes de rédaction au CM donnent des indications précises sur la dimension grammaticale des tâches d'écriture à réaliser. Pour ce faire, la réflexion s'est fondée sur une méthodologie qui appelle quelques précisions.

## **1.2. Démarche méthodologique**

Sa conception est bâtie autour du champ d'étude, de la population cible, de l'échantillonnage et des outils d'enquête.

### **1.2.1. Champ d'étude**

Il couvre trois régions administratives du Burkina Faso : le Centre, les Hauts-Bassins et le Centre-Ouest. Leur choix se justifie à trois niveaux. Elles sont les trois premières régions en termes de nombres d'enfants scolarisés, de professeurs des écoles (PE) et de classes de CM.

**Tableau 1 : Données statistiques globales et descriptives des trois régions objets de l'étude**

NATURE DE DONNÉES	TOTAL BURKINA FASO	CHAMP D'ÉTUDE				
		Centre	Hauts-Bassins	Centre-Ouest	Total	%
Effectif global d'élèves	3 174 946	531 481	428 978	330 630	1 291 089	40,66
Effectif d'élèves au CM	427 037	77 620	62 530	51 223	191 373	44,81

Effectif d'enseignants au CM	30 213	4021	1834	1 326	7 181	23,76
Nombre de classes de CM	28 451	3 985	1 691	1 153	6 829	24,00

Source : données statistiques MENAPLN (2022)

### 1.2.2. Population cible et échantillonnage

La réflexion est envisagée dans une optique de compréhension profonde des tenants et des aboutissants des consignes de rédaction au CM dans leurs rapports à la grammaire. Sous cet angle, elle est essentiellement qualitative avec toutefois quelques recours à des données quantitatives.

#### 1.2.2.1. Population cible

La portée résolument analytique du travail ne nécessite pas une pléthore d'enquêtés. Ainsi, la population cible est issue des trois régions administratives retenues et se compose de trois groupes d'acteurs qui sont au centre du dispositif conventionnel d'enseignement-apprentissage. Ce sont des EP des Circonscriptions d'éducation de base (CEB), des PE titulaires du CM et des apprenants du CM d'écoles primaires (soit deux écoles par CEB une école publique et une école primaire privée). Le tableau ci-dessous récapitule les données statistiques des différents acteurs pris en compte.

Tableau 2 : Données statistiques de la population d'enquêtés

RÉGION		NOMBRE	SPÉCIFICATION
Centre	CEB	2	Ouaga 1 et Tanghin-Dassouri
	Écoles	2	École primaire privée La Salle et École primaire publique de Tanghin-Dassouri
	Classes de CM	4	2 de CM1 et 2 de CM2
	P.E. de CM	4	2 de CM1 et 2 de CM2
	E.P.	4	2 inspecteurs et 2 conseillers pédagogiques
	Apprenants de CM	10	5 de CM1 et 5 de CM2
Centre-Ouest	CEB	2	Koudougou 1 et Sabou
	Écoles	2	École primaire privée St Jean-Baptiste de Koudougou et École primaire publique de Sabou
	Classes de CM	4	2 de CM1 et 2 de CM2
	P.E. de CM	4	2 de CM1 et 2 de CM2
	E.P.	4	2 inspecteurs et 2 conseillers pédagogiques

	Apprenants de CM	10	5 de CM1 et 5 de CM2
<b>Hauts-Bassins</b>	CEB	2	Bobo 1 et Satiri
	Écoles	2	École primaire privée Accart Ville et École primaire publique de Satiri
	Classes de CM	4	2 de CM1 et 2 de CM2
	P.E. de CM	4	2 de CM1 et 2 de CM2
	E.P.	4	2 inspecteurs et 2 conseillers pédagogiques
	Apprenants de CM	10	5 de CM1 et 5 de CM2
<b>TOTAL</b>	<b>CEB</b>	<b>6</b>	
	<b>Écoles</b>	<b>6</b>	
	<b>Classes de CM</b>	<b>12</b>	6 de CM1 et 6 de CM2
	<b>P.E. de CM</b>	<b>12</b>	6 de CM1 et 6 de CM2
	<b>E.P.</b>	<b>12</b>	6 inspecteurs et 6 conseillers pédagogiques
	<b>Apprenants de CM</b>	<b>30</b>	15 de CM1 et 15 de CM2

Source : données de terrain (février-mars 2023)

Du tableau, nous retenons la population finale suivante avec des précisions sur sa codification dans l'enquête : douze EP (EP1 à EP12), douze PE (PE1 à PE12) et trente apprenants de CM (Ap.1 à Ap.30).

### 1.2.2.2. Échantillonnage

Au regard du thème de recherche fondé sur les « consignes dans la rédaction au CM », l'utilisation de la technique d'*échantillonnage raisonné* ou *échantillonnage de jugement* ou *échantillonnage d'experts* semble la plus appropriée. C'est une méthode de sélection d'un échantillon par laquelle la représentativité de l'échantillon est assurée au moyen d'une démarche raisonnée. Celle-ci établit que l'ordre des critères descriptifs de l'échantillon soit similaire à celui de la population totale étudiée. Pour ce faire, les échantillons ont été retenus selon des critères propres à chaque groupe d'acteurs : ancienneté et formation initiale chez les PE et les EP ; moyenne au trimestre 1 et statut (redoublants et non redoublants) pour les apprenants. Cet échantillonnage est d'autant plus justifié que la réflexion est axée sur des données qualitatives. Ce faisant, il est contre-productif de la surcharger d'une profusion de données quantitatives.

### 1.2.3. Outils de collecte des données

Pour les données empiriques, le choix a été porté uniquement sur le guide d'entretien. À la différence des questionnaires d'enquête qui permettent certes

d'atteindre une plus grande population d'enquêtés mais qui sont souvent remplis à la hâte et sans possibilité de relance, l'entretien à partir d'un guide favorise les relances en cas de réponses inadaptées. Grâce aux trois guides d'entretien, de février à mars 2023, cinquante-quatre entretiens semi-directifs ont été réalisés avec tous les acteurs retenus dans l'échantillonnage. Les entretiens ont été construits autour des trois points suivants :

1. les précisions que les instructions officielles (IO) donnent de la rédaction,
2. l'enseignement des consignes de rédaction,
3. les liens entre les consignes de rédaction et la grammaire.

À ces outils, nous avons adjoint un autre, l'analyse documentaire. Elle a concerné quatre types de documents : les programmes d'enseignement, le guide pédagogique à l'usage des PE de CM, les cahiers de préparation des PE titulaires de CM et les cahiers de rédaction des trente apprenants de CM. Ces derniers outils ont constitué le moyen de vérification des données récoltées lors des entretiens.

## **2. Présentation et analyse des résultats**

Les données obtenues des outils de collecte portent sur trois aspects : les liens entre les IO et les consignes de rédaction, l'enseignement des consignes de rédaction et la prise en compte de la grammaire dans l'enseignement des consignes de rédaction.

### **2.1. Instructions officielles sur la rédaction**

Du point de vue de leur connaissance des IO, les enquêtés ont donné des réponses diverses. De prime abord, des deux terminologies *rédaction* et *expression écrite*, la première est la plus usitée pour désigner l'activité d'enseignement-apprentissage relative à la production d'un texte écrit. Hormis les EP qui, tous, évoquent volontiers la phraséologie *expression écrite*, les PE usent à l'unanimité du terme *rédaction* qui est le seul employé également par tous les apprenants. Cette unanimité des enquêtés quant à la désignation de l'activité de production écrite se retrouve pratiquement au niveau définitionnel.

La rédaction, dans sa définition, est bien connue des douze EP et des douze PE. Leurs définitions, à l'image de celle du verbatim suivant, sont très précises :

La rédaction est un exercice de français qui permet de rendre compte du jugement de l'enfant. C'est l'action de rédiger ; c'est aussi exprimer par écrit ses sentiments, ses opinions, ses émotions ; c'est une discipline enseignée à l'école primaire ; c'est penser sur un sujet dans un ordre bien déterminé. (EP5)

Les apprenants enquêtés, eux, ont une approche définitionnelle présentant trois caractéristiques. D'une part, les trente enquêtés établissent un lien étroit entre la rédaction et la production écrite : c'est une activité de classe au cours de laquelle ils doivent écrire quelque chose sur un sujet que le maître a donné. D'autre part, vingt-sept apprenants réduisent la rédaction au texte narratif. Selon leur compréhension, rédiger, c'est forcément raconter une histoire : « La rédaction, c'est quand on écrit et on raconte. » (Ap.11), « La rédaction, nous écrivons pour raconter des histoires. » (Ap.24). Trois apprenants ont évoqué la possibilité de lien entre la rédaction et d'autres types de texte : « On fait la rédaction quand le maître nous demande d'écrire pour dire quelque chose sur un sujet au tableau. » (Ap.5), « En rédaction, on raconte des histoires, on décrit des animaux, on donne des conseils aux gens. » (Ap.20), « Le maître nous donne des rédactions pour raconter, décrire, dire ce qu'on pense. » (Ap.30).

Le dernier point des IO porte sur la méthodologie d'enseignement de la rédaction au CM. Les douze EP ont donné avec exactitude les cinq étapes de la démarche pédagogique et le volume horaire dévolu (Voir le point 1.1.1. Rédaction). Les réponses des douze PE confrontées à notre analyse des douze cahiers de préparation montrent, sans ambages, que seuls deux d'entre eux suivent à la lettre les cinq étapes d'enseignement de la rédaction au CM conformément aux horaires officiels. Les dix autres, soit 83,33%, ont des pratiques pédagogiques défailtantes en la matière : organisation d'une seule séance hebdomadaire d'une heure et réduction du nombre d'étapes d'enseignement. Ils justifient leurs pratiques déviantes par le besoin de finir au plus vite le programme afin que leurs apprenants candidats au CEP soient prêts. La réduction du nombre d'étapes s'observe par la suppression de la dernière, celle de *compte-rendu de la rédaction*. En sus, la deuxième étape relative à la *Préparation de la rédaction* est escamotée avec l'inexistence de la préparation lointaine devant donner aux apprenants les connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise de la typologie textuelle à aborder en rédaction.

De telles insuffisances pédagogiques ne sont pas sans conséquences sur l'enseignement des consignes.

## **2.2. Pratiques pédagogiques liées aux consignes de rédaction**

Ce point nodal de la réflexion analyse l'existence, la forme et le fond des consignes dans les sujets de rédaction et leur enseignement.

### **2.2.1. Existence, forme et fond des consignes de rédaction**

Sur l'existence (définition et connaissance) de la consigne de rédaction, tous les EP et tous les PE l'ont définie convenablement. Voici des exemples de verbatims y relatifs :

- « La consigne est la formulation du sujet de rédaction autour d'un verbe qui guide l'élève vers ce qu'il faut rédiger. » (EP12) ;
- « La consigne de rédaction est le verbe qui permet aux élèves de faire ce que le sujet demande. » (PE3) ;
- « la consigne, c'est le verbe qui donne un ordre et qui permet de savoir ce qu'il faut faire dans la rédaction. » (PE12).

Formellement, les consignes sont construites autour de verbes significatifs au présent de l'impératif, essentiellement à la deuxième personne du singulier :

Exemples 1 et 2 : « Cette année comme les autres années, on a distribué des livres aux élèves. Après un mois de classe, ton voisin a déjà abîmé son beau livre. Donne-lui des conseils. » (sujet 2), « Pendant que tu dormais, tu as fait un rêve intéressant. Raconte-le et dis ce qui t'a rendu heureux. » (sujet 13).

Quelques-unes ont leurs verbes au présent de l'indicatif tout en conservant leur caractère injonctif. Exemples 3 et 4 : « Un jour, des infirmiers se présentent dans mon école pour une séance de vaccination. Je raconte. » (sujet 45), « Votre père refuse d'inscrire votre petite sœur à l'école parce qu'elle est fille. Vous lui expliquez l'importance de l'éducation des filles. » (sujet 30)

De rares consignes intègrent des interrogations partielles avant d'être complétées ou non par des verbes à l'impératif. Exemples 5 et 6 : « « Quel animal domestique tu aimes le plus ? Décris-le. » (sujet 61), « Quel métier aimeriez-vous exercer quand vous serez grand ? Dites pourquoi. » (sujet 72)

Elles sont contextualisées en donnant des informations qui guident bien les apprenants pour en faciliter la compréhension. Les exemples 7 et 8 suivants de sujets de rédaction illustrent cette contextualisation : « Votre grand-frère vient de décrocher soixante-quinze (75) millions de francs CFA en jouant au jackpot ce week-end. Il vous demande des conseils pour l'utilisation de cette somme. Que lui direz-vous ? » (sujet 18), « Un jour le maire d'une ville du Burkina Faso s'écria : "Ma ville est sale, il y a trop de sachets noirs partout. Que faire ?". Proposez des solutions à ce maire qui veut une ville propre. »

Dans le fond, les consignes recueillies ont trait à des thèmes divers touchant des domaines essentiels de la vie : écologie, salubrité, scolarisation des filles, etc. Ainsi, elles prennent en compte deux objectifs généraux clés des IO : « permettre à l'élève de relater les scènes de la vie courante ; (...) développer chez lui l'esprit d'observation, la mémoire, le jugement. » (MENA, 2017, p. 103). De surcroît, les différentes typologies textuelles sont considérées dans les sujets de rédaction, avec une place de choix pour les textes argumentatif (32 sujets), narratif (26 sujets) et descriptif (19 sujets). Cela respecte les recommandations des IO : « procéder à l'étude des différentes formes de

rédaction en fonction des types de sujets : narration, portrait, description, lettre » (MENA, 2017, p. 104). Et familiariser les apprenants avec tous les types de consignes de rédaction amoindrit les écarts/écueils dans leur capacité à traiter différents sujets.

Les sujets de rédaction recueillis et les analyses des cahiers de préparation et des cahiers de rédaction des apprenants, consignées dans le tableau suivant, confirment les différentes observations faites sur le fond des consignes.

**Tableau 3 : Données statistiques sur le fond des consignes de rédaction**

THÈMES	TYPOLOGIE TEXTUELLE					TOTAL
	Texte narratif	Texte descriptif	Texte argumentatif	Texte épistolaire	Textes combinés	
École	6	5	3			14
Famille			2			2
Jeux, fêtes et loisirs	2	3	3	1		9
Campagne/village	3	2	4			9
Ville			3			3
Hygiène et santé			7		1	8
Nature et saisons		5				5
Culture	2	4				6
Progrès			3		1	4
Voyage	6					6
Vacances	7			1		8
Écologie			2			2
Émancipation			3			3
Communication			2			2
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>81</b>

*Source : données de terrain (février-mars 2023)*

### **2.2.2. Enseignement des consignes de rédaction**

Si les consignes présentent des éléments structurants qui valorisent leur construction et les rendent opérationnelles, il en va autrement de leur enseignement. En effet, les réponses des enquêtés ont mis au jour de notables insuffisances dans les pratiques pédagogiques. Tous les EP sont clairs : ni les IO, ni les guides pédagogiques ne font cas d'un enseignement des consignes. 100% des PE font le même constat de l'inexistence d'une méthodologie d'enseignement des consignes. Ils se disent livrés à eux-mêmes et admettent

ne point les enseigner : « Je n’enseigne pas les consignes ni les types de texte. Les documents officiels ne disent rien sur ça. Donc, je me contente de mettre un sujet au tableau et de faire mon cours de rédaction. » (PE7), « Je ne sais pas enseigner les consignes parce que je n’ai pas été formé dans ce sens. Comme nous devons suivre le programme, alors que le programme ne l’évoque pas, moi aussi, je regarde les choses comme cela. » (PE2)

Effectivement, les IO ne donnent aucune démarche pédagogique pour enseigner les consignes. Pourtant, les EP et les PE reconnaissent tous que l’enseignement de ces consignes pourraient aider les enseignants dans la réussite de leurs cours de rédaction au C.M. Leur désarroi est partagé par les apprenants qui avouent ne pas très souvent comprendre les sujets. En plus, selon eux, leurs maîtres ne leur enseignent pas les consignes : « Le maitre vient, il met le sujet au tableau et il nous dit d’écrire. » (Ap.15), « Pendant le cours, le maître donne le sujet et il dit de rédiger. » (Ap.24), « Moi, je ne gagne pas de bonnes notes en rédaction parce que je ne comprends pas ce que le sujet dit de faire. Le maître aussi ne nous dit rien sur la façon de rédiger. » (Ap.3).

Les déclarations confirment donc que les consignes de rédaction ne font l’objet d’aucun enseignement. Qu’en est-il alors de leur rapport à la grammaire ?

### **2.3. Rapports entre consignes de rédaction et grammaire**

De façon évidente, le non-enseignement des consignes de rédaction se répercute sur la prise en compte de la dimension grammaticale. Celle-ci est très déterminante en rédaction à deux niveaux. D’une part, les typologies textuelles sont arrimées à des ressources grammaticales qui les caractérisent (J.-M. Adam, 2011). Par exemple, le texte descriptif a pour caractéristiques de comporter beaucoup d’adjectifs qualificatifs, des connecteurs spatiaux, le l’imparfait de l’indicatif comme temps dominant; des expansions du nom, des phrases longues, des comparaisons, des hyperboles. Le texte narratif se distingue des autres types par la présence des temps verbaux du récit comme la paire passé simple de l’indicatif-imparfait de l’indicatif et les adverbies marqueurs temporels tels « aujourd’hui, hier, demain, un jour, depuis ce jour-là, etc. ». D’autre part, la qualité d’une rédaction est fortement tributaire de la maîtrise de la norme grammaticale en termes d’orthographe lexicale, d’orthographe grammaticale, d’évitement des barbarismes et des solécismes.

Selon les déclarations des trente apprenants de CM, aucun de leurs enseignants ne fait de leçon de grammaire connexe et antérieure au cours de rédaction : « Le maitre fait le cours de rédaction, il donne le sujet et il dit d’écrire. » (Ap.9), « Il n’y a pas de grammaire en rédaction. On a le sujet et

on écrit sur ça. » (Ap.21), « Le sujet de rédaction est à part et la grammaire est à part. On ne fait pas les deux ensemble. » (Ap.29).

L'examen des douze cahiers de préparation confirme une défaillance transversale dans le rapport entre les consignes et la grammaire. Cinq observations apparaissent. La première note qu'en amont du cours sur la rédaction, aucun des douze PE n'exécute de leçons de grammaire pour préparer les apprenants de CM. Ainsi, ceux-ci sont soumis à des sujets de rédaction sans avoir été préparés progressivement aux différentes ressources grammaticales indispensables à la production des textes inférés. Dans toutes les classes, les PE ont mis abruptement les élèves devant des sujets de description sans aucune séance préalable sur l'accord des adjectifs qualificatifs, la place syntaxique des adjectifs qualificatifs épithètes, attributs et apposés.

Selon la deuxième observation, les leçons de grammaire de CM sont faites en suivant un programme qui est complètement détaché de la progression des enseignements de rédaction. Cette situation brise l'ancrage nécessaire entre ce que l'apprenant acquiert comme connaissance en grammaire et le réinvestissement qu'il en fait dans son expression écrite.

Le troisième constat est une sorte d'aberration de déroulement qui conduit des PE à faire des leçons de grammaire bien après le cours de rédaction dont la typologie textuelle est tributaire. Par exemple, pour un cours de rédaction sur la narration fait en octobre 2022, le PE a abordé la conjugaison des verbes au passé simple et à l'imparfait de l'indicatif en mars 2023.

La quatrième observation est relative à l'utilisation de consignes combinées que F. Schlund (2010, pp. 24-25) appelle « consignes doubles » ou « consignes enchâssées ». Ce sont des consignes qui donnent une double contrainte de construction à l'apprenant. Il voit sa tâche de rédaction complexifiée. Si un texte de rédaction a pour soubassement des référents grammaticaux qui le caractérisent (J.-M. Adam, 2011), un texte à double consigne combine plusieurs ressources grammaticales d'identification.

Exemple 9 : « Un jour tu as été malade. Dis quelle maladie tu as eu. Décris le mal que tu as. Raconte ce que tes parents ont fait pour te soigner. » (sujet 33) : enchâssement d'une description dans une narration.

Exemple 10 : « Un jour, tu surprends un paysan qui abat des arbres verts. Décris la scène et donne-lui des conseils. » (sujet 3) : combinaison d'une description à une argumentation.

La dernière remarque est en lien avec la suppression de la cinquième étape inscrite dans la démarche d'enseignement de la rédaction. En faisant abstraction de cette ultime étape dédiée au *compte rendu de la rédaction*,

83,33% des PE, au motif de vouloir achever le programme avant le CEP, privent les apprenants de la fixation des structures textuelles apprises et des possibles remédiations (recadrages, corrections de fautes, rappels de notions grammaticales importantes, réponses aux questions des apprenants, etc.).

100% des EP étaient le manque de lien entre les enseignements de rédaction et ceux de grammaire par le fait que cela n'est pas prévu dans les IO : « Dans mes visites de terrain, je n'ai jamais vu d'enseignant faire des cours de grammaire pour préparer le sujet de rédaction. » (EP3), « Non, les enseignants ne font pas de lien entre la grammaire et la rédaction pour prendre la grammaire comme la base d'un sujet de rédaction. » (EP6).

En définitive, nous relevons que les PE créent une dichotomie entre les notions de grammaire enseignées et les apports qu'ils ont dans la construction des textes de rédaction. Toutefois, comment peut-on discuter un tel constat ?

### **3. Discussion des résultats**

Les différents résultats auxquels aboutissent les analyses précédentes appellent un certain nombre de réserves.

#### **3.1. Instructions officielles sur la rédaction**

Les PE, tout comme les apprenants, restreignent l'expression écrite à la rédaction. Ce constat vient du fait que ce choix, limité au terme *rédaction*, est le résultat de son emploi récurrent dans les sujets du CEP et les différentes annales produits par des PE. Et, pour tenter de corriger cette discrimination terminologique, le MENAPLN (2020) utilise, depuis 2020, dans ces différents documents pédagogiques, l'expression inclusive *rédaction/expression écrite*.

En outre, si les apprenants limitent la rédaction à la narration, excluant de fait la description, l'argumentation et la lettre, cela est fortement tributaire de la propension des PE à proposer, comme sujets de rédaction, le texte narratif. Ils sont sujets à une sorte de « conditionnement terminologique » qui les y pousse.

#### **3.2. Des pratiques pédagogiques liées aux consignes de rédaction**

Les insuffisances notées au sujet des consignes peuvent laisser croire que les consignes doivent avoir une structure idéale pour aider au mieux le PE. Pourtant, J.-M. Zakhartchouk (1996, p. 10-12) réfute le principe d'une consigne idéale. Selon lui, une bonne consigne, une consigne idéale ne saurait être vue comme une consigne précise, brève, claire, sans mot compliqué, absolument compréhensible par tous les apprenants et favorisant la réussite commune. Une telle consigne est, de son avis, « sans enjeu intellectuel » car certaines simplifications peuvent enlever tout le sens à la réussite d'une tâche

scolaire et empêchent la mobilisation intellectuelle de l'apprenant ou encore la sollicitation de sa « zone proximale de développement ». Il rejoint ainsi ce que G. Brousseau (1983 : 2) appelle l'« effet Topaze » qui « consiste pour le maître à vider de leur sens et de leur contenu cognitif les questions qu'il a posées. »

### **3.3. Des rapports entre consignes de rédaction et grammaire**

La non prise en compte de l'importante et incontournable dimension grammaticale dans la planification des leçons de rédaction réduit la réussite des pratiques pédagogiques en français au CM. Les PE ont, à leur décharge, l'incomplétude des IO qui omettent de les inclure. Elles cloisonnent les différentes activités de classe au risque d'alourdir la tâche des PE. Ceux-ci sont pris dans une spirale de progression curriculaire et de pratiques pédagogiques éparses dont ils ne sont pas responsables.

À observer les pratiques sous une autre perspective, la consigne doit entrer, comme le soutiennent fermement G. De Vecchi (2000) et J.-M. De Ketele (2013), dans une sorte de « contrat de performance ». Autant le PE des écoles intègrera la maîtrise des structures grammaticales au service des consignes pour avoir, de ses apprenants, des productions écrites réussies, autant il se facilitera la tâche. En d'autres termes, les efforts du PE pour booster les performances de ses apprenants le font décupler les siennes.

### **Conclusion**

Au total, l'analyse des données de terrain, mise en rapport avec les questions de recherche, conduit à plusieurs éléments de réponses, relatifs aux consignes de rédaction en classes de CM. Pour ce qui concerne la construction de ces consignes, quatre observations sont notables. D'abord, les PE et les apprenants de CM ont une préférence d'utilisation pour le terme *rédaction* et ils savent, dans l'ensemble, le définir. Cependant, les PE n'appliquent pas convenablement la démarche méthodologique préconisée en rédaction : ils diminuent le nombre d'étapes et/ou le nombre de séances hebdomadaires. Formellement et sémantiquement, les consignes sont bien construites et peuvent faciliter la compréhension des apprenants. Au sujet des pratiques pédagogiques indexées à la rédaction, il est à souligner que les PE de CM font abstraction de tout enseignement sur les consignes. Pire, les séances de rédaction sont déconnectées de celles de la grammaire. Aucun prérequis n'est sollicité pour asseoir durablement les structures grammaticales (morphologie, syntaxe, sémantique) dans la construction des types de texte.

Vu ce constat accablant, le problème qui ressort de la réflexion est moins la formulation et la pertinence des consignes, aspects que maîtrisent les PE de CM, que leur réelle prise en compte dans l'enseignement-apprentissage de la

rédaction au CM. Le travail pédagogique autour des consignes doit faire partie des tâches de base de l'enseignant. Il est alors nécessaire de réfléchir sur les consignes que l'on donne afin de se préoccuper de la manière dont les apprenants les lisent, les comprennent et les exécutent. Il y a là une compétence-clé pour la réussite scolaire : tout cela fait partie du credo de tout enseignant qui respecte ses missions fondamentales. Ce sont de tels efforts, pour être à l'écoute des apprenants, qui feront de la consigne un véritable « geste pédagogique et geste didactique » (J.-M. Zakhartchouk, 2000). Et les autorités en charge de l'enseignement primaire au Burkina Faso doivent les y aider en clarifiant et en enrichissant les IO pour faire des consignes des enseignements à part entière.

### **Références bibliographiques**

ADAM Jean-Michel, 2011, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin, p. 461.

ARÉNILLA Louis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre. 2000, *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Bordas, 288 p.

CHLUND Fabienne, 2010, « Échapper à la consigne uniforme », in *Cahiers Pédagogiques*, 483, pp. 24-25.

DE VECCHI, Gérard, 2000, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette Éducation, 237 p.

GERMAIN Claude, NETTEN Joan, SÉGUIN Serge, 2004, « L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n°3, pp. 333-353.

I.N.R.P., 1991, *Évaluation des productions écrites. Grille EVA*. Paris, I.N.R.P.

MENA, 2017, *Module de didactique des disciplines, Sous-module de la didactique du français*, Ouagadougou, 112 p.

MENAPLN, 2022, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2021/2022*, Ouagadougou, 427 p.

MEIRIEU Philippe, 1997, *Apprendre, oui mais comment ?*, 16<sup>e</sup> édition, Paris, ESF éditeur, collection Pédagogies, 192 p.

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF Éditeur, 405 p.

SCHLUND Fabienne, 2010, « Échapper à la consigne uniforme », *Cahiers Pédagogiques*, n°483, pp. 24-25.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, CASTINCAUD Florence, 1987, *Lecture d'énoncés et de consignes*, 2<sup>e</sup> édition revue, Amiens, CRDP, 121 p.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 1996, « Consignes : Aider les élèves à décoder », *Pratiques*, 90, pp. 11-12

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 1999, « Comprendre et lire les énoncés et les consignes », *Cahiers pédagogiques*, CRDP, Amiens, pp. 43-45

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 2000, « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Recherches en didactique du français en langue maternelle*, n°22, pp. 61-81

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 2008, « Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre », *Cahiers Pédagogiques*, n°483, p. 10.

### **Références webographiques**

BROUSSEAU Guy, 1983, « Les "effets" du "contrat didactique" », consulté en ligne le 16 décembre 2023 sur <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/82-83-effet-de-contrat.pdf>

DE KETELE Jean-Marie, 2013, « L'évaluation de la production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, pp. 59-74, consulté en ligne le 10 janvier 2023 sur <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>

MENAPLN, 2020, *Expression écrite CM1, Fiches d'aide à la préparation*, consulté en ligne le 25 mars 2024 sur [https://fasoeducation.net/espace\\_enseignants/fiches\\_aide\\_preparation/cm1/expressions\\_ecrites\\_cm1.pdf](https://fasoeducation.net/espace_enseignants/fiches_aide_preparation/cm1/expressions_ecrites_cm1.pdf)