

Evaluation de la collection du moyen d'enseignement *S'exprimer en français*

Rapport final

Jean-François de Pietro (IRDP)
Véronique Pfeiffer Ryter (HEP-Vaud)
Martine Wirthner (IRDP)
Marie Béguin (HEP-BEJUNE)
Anne-Marie Broi (SEO – Ne)
Serge Clément (HEP-BEJUNE)
Alina Matei (IRDP)
Eva Roos (IRDP)



Evaluation du moyen d'enseignement *S'exprimer en français*

Rapport final

Jean-François de Pietro (IRDP)
Véronique Pfeiffer Ryter (HEP-Vaud)
Martine Wirthner (IRDP)
Marie Béguin (HEP-BEJUNE)
Anne-Marie Broi (SEO-NE)
Serge Clément (HEP-BEJUNE)
Alina Matei (IRDP)
Eva Roos (IRDP)

Nos remerciements vont à Doris Penot pour sa précieuse collaboration à la préparation des documents, ainsi qu'à toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont eu l'amabilité de répondre à notre questionnaire.

Publication IRDP - Institut de recherche et de documentation
pédagogique, Neuchâtel

Mise en page Corinne Martin

Couverture Marc-Olivier Schatz

Diffusion IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
<http://www.irdp.ch>

© IRDP éditeur, Neuchâtel 2009
ISBN 2-88198-019-0

Imprimé en Suisse
Easydocument - Montagny-près-d'Yverdon

TABLE DES MATIÈRES

Résumé / Zusammenfassung	5
L'essentiel en bref	9
Propositions.....	17
I. INTRODUCTION	
1.1. Mandat	24
1.2. Déroulement de l'évaluation	26
1.3. Quelques questions	29
1.4. Considérations méthodologiques	32
1.4.1. <i>Population de l'enquête</i>	32
1.4.2. <i>Échantillon et analyse de données</i>	32
1.4.3. <i>Qualité des estimations</i>	34
1.4.4. <i>Plan d'échantillonnage et pondération</i>	34
II. CONTEXTE	
2.1. Quelques jalons historiques	37
2.2. L'introduction du moyen d'enseignement et la formation	39
2.2.1. <i>Séances d'information</i>	40
2.2.2. <i>Modalités de distribution du moyen</i>	40
2.2.3. <i>Documents officiels et directives</i>	41
2.2.4. <i>La formation des enseignants en relation au nouveau moyen d'enseignement</i>	42
III. RÉSULTATS	
3.1. Résultats généraux	49
3.1.1. <i>L'usage du moyen d'enseignement</i>	49
3.1.2. <i>L'adhésion globale aux démarches proposées dans le moyen d'enseignement</i>	49
3.1.3. <i>Les apports estimés du moyen d'enseignement S'exprimer en français</i>	55
3.1.4. <i>L'évaluation de la qualité du moyen d'enseignement</i>	58
3.1.5. <i>L'évaluation des séquences didactiques</i>	61
3.1.6. <i>Les non utilisateurs</i>	64

3.2. Comment pratique-t-on les séquences didactiques?	72
3.2.1. <i>Y a-t-il des profils d'utilisateurs?</i>	72
3.2.2. <i>La fréquence d'utilisation du moyen d'enseignement</i>	74
3.2.3. <i>La manière de choisir les séquences didactiques enseignées</i>	75
3.2.4. <i>La place de S'exprimer en français parmi l'ensemble des moyens utilisés pour l'enseignement du français</i>	76
3.2.5. <i>Les pratiques déclarées</i>	80
3.2.6. <i>La question particulière de l'oral</i>	84
3.2.7. <i>Quelques problèmes d'utilisation</i>	86
3.3. Analyse spécifique des différentes séquences	97
3.3.1. <i>Les séquences didactiques de 1P-2P</i>	98
3.3.2. <i>Les séquences didactiques de 3P-4P</i>	101
3.3.3. <i>Les séquences didactiques de 5^e-6^e</i>	104
3.3.4. <i>Les séquences didactiques de 7^e-9^e (cycle du secondaire)</i>	107
3.4. Les souhaits des enseignants	111
3.4.1. <i>Pour améliorer le moyen d'enseignement</i>	111
3.4.2. <i>Compléter la formation</i>	115

IV. CONCLUSIONS

4.1. Bilan des analyses.....	119
4.2. Propositions	125
4.3. Épilogue	132

Bibliographie	135
---------------------	-----

Annexes

Annexe 1 <i>Le questionnaire « Evaluation de la collection S'exprimer en français »</i>	139
Annexe 2 <i>Liste des tableaux et graphiques</i>	151

Résumé

Cet ouvrage présente le rapport d'une recherche, mandatée par le Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), portant sur le moyen d'enseignement *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 volumes édités au niveau romand en 2001). Cette collection avait été réalisée dans le but de mettre à disposition des enseignants des démarches rigoureuses et des matériaux concrets pour un enseignement systématique, progressif et approfondi de l'expression écrite et orale. Par cette recherche, essentiellement effectuée au moyen d'un questionnaire soumis à un échantillon représentatif d'enseignants de l'ensemble des cantons romands et des degrés scolaires concernés (1 à 9), il s'agissait en particulier de déterminer la place – parmi l'ensemble des moyens actuellement à disposition des enseignants – et l'avenir des quatre volumes de la collection, s'il vaut la peine de les rééditer, éventuellement avec des ajustements, des modifications ou des compléments.

L'ouvrage aborde successivement le *cadre* de l'étude (présentation du mandat, déroulement de l'évaluation, questionnement, méthode), le *contexte* de l'introduction de ce nouveau moyen d'enseignement (jalons historiques, modalités de diffusion et de formation des enseignants) et les *résultats* de l'enquête. Ceux-ci rendent compte des divers aspects de la qualité et de la réception du moyen d'enseignement : *l'usage* du moyen d'enseignement (fréquence, profil des utilisateurs, raisons de l'utilisation ou de la non utilisation, insertion parmi l'ensemble des moyens actuellement en usage, manières de pratiquer, problèmes, etc.), *l'appréciation* (adhésion aux démarches et aux contenus, évaluation de la présentation et des matériaux, estimation des effets, etc.), *l'évaluation* spécifique des différentes séquences didactiques (adaptation, pertinence, qualités et défauts, etc.) et, enfin, les *souhaits* formulés par les enseignants à propos du moyen d'enseignement d'une part, de la formation d'autre part.

La conclusion contient un *bilan* de ces analyses et présente les *réponses* des chercheurs aux questions du mandat et les *propositions* qu'ils en tirent à l'intention des autorités scolaires. Celles-ci portent d'abord sur les moyens à mettre en œuvre (documents complémentaires, plate-forme d'échanges sur internet, offre de formation...) pour optimiser l'introduction et l'utilisation de la collection *S'exprimer en français*. Mais par ailleurs, au vu des résultats – très positifs – de l'évaluation, ces propositions soulignent également l'importance d'un soutien politique fort

venant confirmer, voire réaffirmer, la pertinence de ce moyen d'enseignement et la place qui doit lui être octroyée dans l'organisation générale de l'enseignement du français. Corollairement, la perspective d'une réédition est clairement soutenue, le rapport fournissant à cet égard de nombreuses indications à propos des ajustements et modifications à apporter à l'une ou l'autre séquence de la collection.

En début d'ouvrage, on trouve en outre un résumé des principaux résultats (*L'essentiel en bref*) ainsi qu'une reprise, sous une forme condensée, des *Propositions* formulées au terme de la recherche.

Zusammenfassung

Dieses Buch präsentiert den Bericht über eine Studie, welche von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren der Westschweiz und des Tessins (Conférence intercantonale de l'Instruction publique, CIIP) beauftragt wurde. Die Studie beschäftigte sich mit dem Lehrwerk *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 Bände, welche im Jahr 2001 in der Westschweiz herausgegeben wurden). Die Buchreihe wurde mit dem Ziel realisiert, den Lehrpersonen eine klare Vorgehensweise sowie konkrete Materialien für einen systematischen, progressiven und vertieften Unterricht des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks zur Verfügung zu stellen. Die Erhebungen wurden hauptsächlich mittels eines Fragebogens durchgeführt, welcher einer repräsentativen Stichprobe der Lehrpersonen der betroffenen Schulstufen (1.-9. Klasse) aller Kantone der Suisse romande unterbreitet wurde. Es ging vor allem darum, den aktuellen Stellenwert der vier Bände unter den übrigen Lehrwerken, die den Lehrpersonen zur Zeit zur Verfügung stehen, zu ermitteln und folgende Fragen betreffend der Zukunft der Reihe zu beantworten: Lohnt es sich, sie neu herauszugeben? Falls ja: Müssen die Inhalte überarbeitet, verändert oder ergänzt werden?

Das Buch behandelt die *Rahmenbedingungen* der Studie (Präsentation des Mandats, Ablauf der Evaluation, Forschungsfragen, Methode), den *Kontext* der Einführung des neuen Lehrmittels (Meilensteine, Verteilung der Lehrmittel und Weiterbildung der Lehrpersonen) und die *Resultate* der Untersuchung. Die letzteren präsentieren verschiedene Aspekte der Qualität und die Akzeptanz des Lehrmittels: der *Gebrauch* des Lehrmittels (Häufigkeit, Profil der Benutzenden, Gründe für den Gebrauch oder den Nichtgebrauch, Eingliederung in die Gesamtheit der aktuell verwendeten Lehrmittel, Art und Weise des Gebrauchs, Probleme usw.), die *Beurteilung* (Zustimmung für das Vorgehen und für die Inhalte, Bewertung der Aufmachung und der Materialien, Einschätzung der Wirkung, usw.), spezifische

Bewertung der verschiedenen didaktischen Sequenzen (Adaptation, Relevanz, Qualitäten und Mängel usw.) und, zum Schluss, die *Wünsche* der Lehrpersonen in Bezug auf das Lehrmittel einerseits und der Weiterbildung andererseits.

Die Schlussfolgerung enthält eine *Bilanz* dieser Analysen und präsentiert die Antwort der Forschenden auf die Fragestellungen des Mandates sowie die *Vorschläge*, welche sie zuhanden der Schulbehörden formulieren. Diese betreffen zunächst die Mittel, die aufgebracht werden müssten, um die Einführung und den Gebrauch der Reihe *S'exprimer en français* zu optimieren (ergänzende Dokumente, Austauschplattform auf Internet, Weiterbildungsangebote). Diese Vorschläge unterstreichen ebenfalls, angesichts der sehr positiven Resultate der Evaluation, die Wichtigkeit der politischen Unterstützung, welche die Relevanz und den Stellenwert dieses Lehrwerks in der Gesamtorganisation des Französischunterrichts bestätigt und sogar verstärkt. Ausserdem wird die Option einer Neuauflage des Lehrwerkes klar unterstützt; der Forschungsbericht enthält zudem viele Hinweise, welche Anpassungen und Veränderungen bei der einen oder anderen Sequenz vorgenommen werden sollten.

Zu Beginn des Buches befindet sich zudem eine Zusammenfassung der wichtigsten Resultate (*L'essentiel en bref*) sowie, in Kurzform, die *Vorschläge*, welche am Ende der Studie formuliert worden sind.

L'essentiel en bref

Le présent rapport, résultant d'un mandat du Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), a pour but de permettre aux autorités de faire le point par rapport à l'introduction de la collection de moyens pour l'expression orale et écrite, *S'exprimer en français*, réalisée au niveau romand et parue en 2001. Il doit leur permettre en particulier de déterminer la place – parmi l'ensemble des moyens actuellement à disposition des enseignants – et l'avenir des quatre volumes de la collection, s'il vaut la peine de les rééditer, éventuellement avec des ajustements, des modifications ou des compléments.

Les résultats de la recherche qui sont résumés ci-après se basent sur une enquête représentative par questionnaire¹.

1. Un moyen d'enseignement utilisé par une majorité d'enseignants

Nos résultats montrent que deux tiers environ des enseignants utilisent les ouvrages de la collection *S'exprimer en français*. Ce résultat n'est pas entièrement satisfaisant. Il montre certes un impact réel de ce nouveau moyen dans la situation générale de l'enseignement du français mais aussi qu'il n'est pas le moyen central de l'enseignement du français, d'autant que nombre d'enseignants utilisent également d'autres moyens d'enseignements (ME), même pour l'enseignement de l'expression.

¹ L'enquête s'appuie essentiellement sur les résultats d'un questionnaire soumis à un échantillon de 2000 enseignants de l'ensemble des cantons romands et des degrés scolaires concernés (1P - 9^e), pour une population totale d'environ 12 600 enseignants. 544 ont été retournés, ce qui – en tenant compte des précautions d'usage – assure une validité tout à fait satisfaisante à nos résultats. De plus, des informations sur les modalités de diffusion du moyen dans les cantons, l'information et la formation des enseignants, les directives qui leur ont été adressées, ont été récoltées auprès des personnes responsables de l'introduction des séquences didactiques (SD) dans leur canton.

Le questionnaire a été élaboré en nous appuyant sur les questions qui nous étaient adressées par les mandataires, mais aussi sur les caractéristiques des ouvrages et, plus généralement, de l'approche didactique qui y est développée : « séquences didactiques » incluant une *mise en situation*, une *production initiale*, divers *modules* et une *production finale*, centrées sur des *genres textuels*, organisées autour d'activités (productives et réceptives, écrites et orales) des élèves et de la construction progressive d'une *grille de contrôle* (ou *aide-mémoire*) contenant les principaux objectifs – en termes d'apprentissages langagiers – visés à travers la séquence.

Parmi les 32 % d'enseignants qui n'utilisent pas ce ME, 37.5 % – par conséquent 12 % de la population totale – ne le possèdent en fait pas ! Ce chiffre, surtout élevé dans les cantons de Genève (secondaire) et Fribourg (secondaire), soulève pour le moins quelques interrogations sur la manière dont certains cantons mettent en œuvre les décisions intercantionales en matière de politique des moyens d'enseignement... Les autres ont renoncé à les utiliser après lecture ou essai dans leur classe. Excepté la provenance cantonale, liée donc à la politique scolaire mise en œuvre, les autres paramètres n'influencent pas de manière très importante sur l'usage ou non du ME. Il n'y a pas de profil type de l'utilisateur. Toutefois, on peut observer quelques tendances : les séquences didactiques (SD) sont moins pratiquées dans les degrés 1P-2P et au secondaire que dans les degrés 3 à 6 (et surtout 5-6). Les raisons d'un usage moindre dans les petits degrés paraissent assez claires, l'essentiel de l'enseignement étant consacré à l'apprentissage de la lecture pour lequel de nombreux autres ME sont déjà en usage. Au secondaire, les raisons apparaissent plus diffuses et plusieurs facteurs interviennent vraisemblablement : découpage de l'enseignement en période, temps à disposition, conceptions didactiques des enseignants, etc. Ni les différents types de filières ni la qualité intrinsèque des SD élaborées pour le secondaire ne semblent en cause, en tout cas pas de manière importante.

En fait, outre les convictions personnelles des enseignants, ce semble plutôt être une conjonction de facteurs conjoncturels (manque de temps, d'opportunité, usage – imposé ou non – d'autres ME, etc.) et contextuels qui rend peut-être le mieux compte de la décision de ne pas utiliser ce ME. Ainsi, par exemple, le fait d'enseigner dans une classe « spéciale » ou dans une classe dans laquelle le nombre d'élèves allophones est perçu par l'enseignant comme suffisamment élevé pour exercer une influence sur sa manière d'enseigner réduit légèrement le taux d'utilisation du ME mais, surtout, semble rendre nécessaires certaines adaptations des SD.

Finalement, trois éléments nous semblent devoir être retenus lorsqu'on examine plus précisément qui sont les utilisateurs et les non utilisateurs des ouvrages *S'exprimer en français* :

(a) La raison majeure invoquée pour ne pas utiliser le ME est le « manque de temps », conjugué sur plusieurs registres : les SD sont trop longues, le programme est trop chargé par ailleurs, l'enseignant n'a pas eu le temps de s'y mettre.

(b) Quelques enseignants – mais leur nombre reste très limité – expriment un véritable rejet de la conception de l'enseignement véhiculée par ce ME ; il paraît en fait inévitable qu'une innovation, quelle qu'elle soit, suscite de tels rejets, mais

il est heureux de constater que ceux-ci restent ici très minoritaires: si l'on prend par exemple comme référence les enseignants qui n'utilisent pas le ME parce qu'ils estiment qu'il y a « d'autres objectifs plus importants pour l'enseignement du français », on peut estimer leur nombre à environ 6 % de l'ensemble de la population de l'enquête.

(c) Une analyse plus fine, par la technique des « clusters » et fondée sur des « styles d'enseignants », permet de montrer que le groupe d'enseignants qui pratiquent le plus les SD ne sont pas – ainsi qu'on aurait peut-être pu le craindre – ceux qui pratiquent déjà par ailleurs le plus des activités d'expression dans leur classe mais, au contraire, ceux qui mettent un fort accent sur des activités plutôt telles que lecture, orthographe, grammaire et conjugaison, lexicque et vocabulaire. Ce résultat nous paraît en fait particulièrement intéressant et nous apprend quelque chose de la place qu'occupent – pour les enseignants – les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* dans l'organisation générale de leur enseignement du français. Ce sont en effet avant tout les enseignants qui font beaucoup de structuration qui semblent trouver dans ce moyen un outil complémentaire pour leur enseignement. Cela confirme la pertinence de la visée des auteurs qui souhaitaient précisément offrir un outil pour compléter l'enseignement dans le domaine de l'expression, insuffisamment pris en compte dans les moyens alors disponibles.

2. Une appréciation globale massivement positive

L'appréciation du ME par les enseignants qui l'utilisent – à des degrés divers – est massivement positive :

- ▶ 94 % d'entre eux adhèrent à la démarche générale proposée (26 % *tout à fait*, 68 % *plutôt oui*).

Ces pourcentages ne sont guère affectés par les paramètres pris en considération dans l'enquête (provenance cantonale, nombre d'années d'utilisation du ME, etc.). L'analyse plus détaillée des aspects de la démarche qui sont concernés montre d'abord que l'ensemble de ces aspects sont appréciés (entre 73 et 98 %). Ensuite, nous constatons que les points forts de la démarche sont largement appréciés : intégration du travail dans un projet communicatif ; articulation lecture/écriture, oral/écrit, expression/structuration ; construction progressive des capacités en expression par un travail patient au cours duquel des constats et des outils de référence sont élaborés et utilisés lors de la production finale ; entrée par les genres textuels ; évaluation sommative des productions finales, etc. Par contre, l'évaluation, formative des productions initiales et, sur cette base, l'organisation de l'enseignement en

modules semblent toutefois poser des difficultés aux enseignants et susciter de légères réticences.

- ▶ L'apport global du ME est largement reconnu, considéré comme *tout à fait important* par 15 % des enseignants et comme *plutôt important* par 61 % d'entre eux. Seul 1 % l'estime comme *pas du tout important*.

Comme le montrent les commentaires des enseignants, ces apports concernent tant l'enseignement (base théorique, bonne démarche, bon matériel, possibilités d'adaptation, etc.) que l'apprentissage (efficacité, intérêt, plaisir).

Notons que cet apport apparaît (à peine) moins marqué dans les plus petits degrés et dans le secondaire alors qu'il s'avère particulièrement net pour les enseignants de la 3^e à la 6^e année.

- ▶ Les SD spécifiques de chaque cycle sont très majoritairement appréciées, à un taux général de 9.5 séquences appréciées pour 1 qui l'est moins. Plus précisément, parmi les SD qu'ils ont pratiquées durant les deux années précédant l'enquête, les enseignants mentionnent 753 SD qui ont « plutôt bien fonctionné » contre 79 qui ont « plutôt pas bien fonctionné ».

Notons toutefois que ce quotient de satisfaction est de 6.6 pour les degrés 3-4 et de 11.2 ou 11.8 pour les autres degrés. En outre, le fait pour les enseignants de considérer qu'une SD a plutôt bien fonctionné ne signifie pas que tout dans cette séquence a bien fonctionné : plusieurs d'entre eux formulent à l'égard de ces SD des commentaires critiques qui consistent principalement en des suggestions et/ou demandes d'adaptation – signalées dans le rapport.

- ▶ La qualité de réalisation du ME et des éléments qui le composent est largement appréciée : 89 % des enseignants se déclarent tout à fait ou plutôt satisfaits, par rapport à l'ensemble du matériel de la collection, des facilités d'articulation des différents éléments du matériel.

La satisfaction concerne l'ensemble des composantes du matériel : livre du maître, documents reproductibles, documents audio-visuels, CD-Rom, contenus de l'introduction générale (apports théoriques, exemples de productions d'élèves, terminologie utilisée). Elle est particulièrement marquée pour les critères « intérêt » et « utilité », un peu moins pour ce qui concerne l'« attractivité » et la « maniabilité » des documents.

Deux éléments font légèrement problèmes et devront être examinés de manière attentive en cas de réédition : les exemples de productions d'élèves – pour lesquels les enseignants peinent quelque peu à percevoir la corres-

pondance avec la réalité de leur classe – et la qualité des textes de référence qui semble être une des raisons majeures du moins bon fonctionnement de certaines séquences.

3. Une grande variabilité intercantonale dans les modalités d'introduction du moyen d'enseignement et de formation des enseignants

Les modalités d'introduction de la collection – de la distribution des ouvrages à la formation des enseignants en passant par l'information de base et les consignes qui leur étaient fournies – ont été, voire sont, très différentes d'un canton à l'autre. Environ 12 % des enseignants ne possèdent d'ailleurs pas l'ouvrage correspondant à leur cycle d'enseignement, et 23 % d'entre eux n'y ont accès que dans le cadre de leur établissement.

Autres différences : dans certains cantons, les enseignants ont reçu des documents officiels de présentation des moyens, documents incluant parfois des consignes pour leur utilisation en classe ; ainsi, une partie des cantons imposent la mise en œuvre de certaines séquences. A l'opposé, les enseignants de certains cantons n'ont reçu aucune directive particulière et sont totalement libres d'utiliser ou non les ouvrages et de choisir les séquences qui leur plaisent.

Les mêmes disparités se retrouvent dans les formations – généralement facultatives – reçues par les enseignants, sous forme de cours ou de séminaire le plus souvent (59.5 %), mais aussi de séance d'information, de conférence ou, encore, d'un accompagnement au sein de l'établissement. Ainsi, alors que plus de 90 % des enseignants neuchâtelois, par exemple, ont suivi une formation, c'est le cas pour seulement 21 % des enseignants genevois et pour 40 % des enseignants vaudois ou fribourgeois. En fait, il faut ici distinguer selon les ordres d'enseignement. A Genève et à Fribourg, en particulier, ce sont essentiellement les enseignants du secondaire qui n'ont pas reçu de formation.

Au final toutefois, et malgré ces disparités cantonales, voire communales, importantes, la distribution des ouvrages paraît tout de même relativement large et satisfaisante. Pour la plupart d'entre eux, les cantons ont eu à cœur d'accompagner l'introduction des moyens d'enseignement romands d'une information et d'une formation continue des enseignants, répondant ainsi aux vœux des auteurs notamment, mais surtout permettant à ces moyens de prendre une place dans l'enseignement du français en Suisse romande.

4. Des modalités d'usage qui posent quelques questions

La manière dont les enseignants utilisent ce ME soulève quelques questions. Certes, la grande majorité disent les utiliser « régulièrement », mais cela signifie en fait qu'ils réalisent une ou deux SD par année et que, durant la réalisation, ils consacrent en moyenne la moitié des leçons (ou deux périodes hebdomadaires) à la SD. De plus, qu'ils soient ou non utilisateurs, qu'ils se disent ou non satisfaits du ME, ils sont environ 80 % à utiliser également d'autres ME pour enseigner l'expression. Ces constats ne sont pas négatifs en soi. Il n'est pas du tout illégitime que les enseignants apprécient de diversifier les supports qu'ils utilisent pour leur enseignement.

Toutefois, nos données suggèrent que les SD ne constituent clairement qu'un moyen parmi d'autres pour l'enseignement/apprentissage de l'expression. Cependant, le fait de recourir à d'autres moyens ne signifie en aucune façon que les enseignants n'apprécient pas *S'exprimer en français* ou le considèrent comme peu important pour leur enseignement du français. Il nous semble plutôt que c'est leur logique même d'usage qui est différente: ils apprécient de trouver dans chaque moyen qui leur paraît intéressant – que celui-ci ait été mis à leur disposition par les autorités scolaires, trouvé dans le commerce ou sur internet – des activités ou des exercices qu'ils jugent utiles pour leur enseignement. Ainsi, ils montrent assez clairement que, contrairement à l'une de nos questions de départ, les SD ne sont pas placées au centre de l'enseignement: elles sont plutôt perçues, par une part importante des enseignants, comme un moyen parmi d'autres. Cela, d'ailleurs, nous interroge également quant à la cohérence globale des supports utilisés.

Parmi les SD proposées, on constate encore que les séquences orales sont peu pratiquées. Seuls 45 % des enseignants qui utilisent le ME en pratiquent, donc à peine 30 % de l'ensemble des enseignants. Ce désintérêt ne semble pourtant pas dû à la qualité intrinsèque de ces séquences qui ne sont pas moins appréciées – en termes d'adéquation à l'âge des élèves, d'efficacité – que les séquences écrites. Il semble bien qu'il soit dû, plutôt, aux difficultés que rencontre de manière générale l'enseignement de l'oral, lorsqu'il s'agit d'évaluer les productions par exemple. Ce constat nous amène à considérer que ce n'est pas le ME qui est en cause mais bien l'enseignement de l'oral et que ce serait par la formation que le problème pourrait être résolu.

En revanche, nos résultats montrent qu'il y a une grande convergence entre les démarches pratiquées par les enseignants et celles auxquelles ils adhèrent le plus fortement parmi celles qui sont proposées dans le ME. Autrement dit, il ne semble pas y avoir de trop grands décalages entre les pratiques – déclarées – et les principes didactiques mis en avant dans *S'exprimer en français*.

5. Quelques critiques

A divers endroits, le questionnaire permettait aux enseignants de nous faire connaître les aspects de la démarche et des séquences qui pouvaient leur poser problème. Cette opportunité a bien sûr été saisie et de nombreuses remarques critiques ont ainsi été formulées, relatives essentiellement à la mise en œuvre et aux séquences particulières, bien plus rarement à la démarche en tant que telle.

Globalement, on peut considérer que les nombreuses critiques formulées ci et là – et qui doivent être prises en compte – ne touchent pas au cœur de la démarche proposée. Nous n'entrerons pas ici dans celles portant sur l'une ou l'autre séquence particulière et renvoyons pour cela le lecteur au chapitre correspondant du rapport. Celles qui concernent la mise en œuvre portent essentiellement sur deux points :

- ▶ le manque de temps à disposition pour réaliser les activités proposées, en raison à la fois de l'ampleur parfois excessive de certaines d'entre elles et, plus globalement, de la surcharge du programme ;
- ▶ les difficultés que rencontrent les enseignants pour évaluer les productions d'élèves, en particulier les productions initiales s'il s'agit, en plus, de fonder le choix des modules travaillés ensuite dans la séquence sur cette évaluation.

Ces deux problèmes demandent à l'évidence des réponses, mais des réponses bien différentes : le premier relève vraisemblablement d'une question d'organisation de l'enseignement, tandis que le second renvoie d'abord à des questions de formation didactique des enseignants (nous y reviendrons dans les propositions).

6. Divers souhaits portant sur le ME et sur la formation

Tout d'abord, en ce qui concerne le ME lui-même, les souhaits exprimés par les enseignants ne portent pas sur des « détails » du matériel mais sur des développements du ME. En effet, trois demandes ressortent plus particulièrement :

- ▶ élargir la démarche à la lecture, à la poésie, au théâtre... Ce point est intéressant puisqu'il témoigne de l'intérêt des enseignants pour la démarche de la SD qu'ils voient volontiers étendue à d'autres domaines du français ;
- ▶ créer un site d'échange de documents sur internet. Cette demande est surtout tout portée par les jeunes enseignants. Elle touche à l'organisation de l'enseignement telle qu'elle se développe aujourd'hui, au désir d'amélioration des contenus des documents mais également de pouvoir procéder à des échanges entre enseignants ;

- ▶ réactualiser régulièrement les documents de référence destinés aux élèves. Là encore, ce souhait soutient le fait que le ME est largement utilisé par les enseignants qui veulent, pour continuer de travailler avec lui, des documents de références actualisés, mieux adaptés aux besoins et à l'intérêt des élèves.

D'autres souhaits concernent la formation des enseignants. En premier lieu, il faut remarquer que seuls 27 % des enseignants disent vouloir une formation complémentaire. Ce pourcentage est plus élevé parmi les enseignants qui n'ont encore pas reçu de formation spécifique relative au ME. Il ressort ensuite que les utilisateurs du ME mentionnent des modalités de formation différentes de celles citées par leurs collègues non utilisateurs. Voici ces deux types de demandes :

- ▶ une formation destinée aux non utilisateurs et centrée sur la connaissance de l'ensemble du ME et sur l'articulation des SD aux autres activités de français ;
- ▶ une formation destinée aux utilisateurs et qui porterait sur trois points distincts : (1) mieux articuler les SD aux autres activités de français, (2) partager des expériences, et (3) développer les capacités des enseignants à analyser les productions d'élèves, dans le but de pouvoir les évaluer, de manière formative et sommative, et de pouvoir mieux gérer l'enseignement par la différenciation et la sélection des modules à travailler (gain de temps !).

Il est important de souligner que les attentes des utilisateurs sont précisément centrées sur les aspects de la démarche qui leur posent problème : l'évaluation et la gestion de l'enseignement (temps, différenciation, choix des modules).

C'est sur la base de ces informations, mais aussi des autres développements en cours dans le domaine de l'enseignement du français (Plan d'études romand, nouveaux ME, etc.), que nous avons formulé des propositions concernant l'avenir de la collection *S'exprimer en français*.

Propositions

Nous reprenons ici les propositions formulées en conclusion du rapport, en procédant en deux temps : tout d'abord, nous répondons aux questions qui nous ont été adressées dans le mandat ; ensuite nous faisons un certain nombre de propositions.

- ▶ **Un réaménagement ou une réactualisation partiel des SD est-il envisageable ? OUI**, il est pertinent de poursuivre dans la même direction, en apportant les actualisations et les améliorations nécessaires (documents à mettre à jour, développements d'outils complémentaires informatisés, etc.). Le détail de ces réaménagements, séquence par séquence, devra être établi lorsqu'une réédition de la collection deviendra nécessaire, en s'appuyant entre autres sur les résultats du rapport.
- ▶ **Un développement des SD est-il souhaitable, et si oui, dans quelle(s) direction(s) ?** Un développement serait certes souhaitable – les enseignants apprécient les SD – mais ce point n'apparaît **pas prioritaire**. En particulier, il ne semble pas nécessaire de vouloir créer des SD supplémentaires *du même type* que celles qui existent déjà : **c'est la consolidation de ce qui a été initié qui apparaît comme la priorité**. Toutefois, ainsi que le souhaitent nombre d'enseignants, il serait bénéfique de s'inspirer de la démarche proposée dans les SD pour les autres domaines de l'enseignement du français et d'en assurer ainsi au mieux la cohérence.
- ▶ **Des supports informatiques sont-ils souhaitables ? OUI**, même si la demande à cet égard n'est pas massive, il apparaît en effet qu'elle est bien plus forte chez les jeunes enseignants. Notons que l'apport de l'informatique ne doit pas seulement être envisagé pour les ouvrages (*cf.* outils en ligne) mais également afin de créer des supports d'échanges – de documents, d'idées, etc. – entre enseignants.
- ▶ **Une réorientation du projet de nouvelle série de SD (prévue dans la première version du plan d'ensemble des moyens d'enseignement) est-elle nécessaire ?** Sur la base de nos données, la demande des enseignants pour *étendre* la démarche à d'autres domaines est relativement forte, plus forte surtout que la demande pour que soient créées de nouvelles séquences ; cependant, elle n'apparaît pas unanime et « urgente ». C'est pour-

quoi malgré ce souhait, nous réaffirmons notre opinion que, plutôt que de créer encore de nouveaux matériaux, de nouvelles séquences, il importe dans un premier temps de consolider ce qui a déjà été initié, de clarifier la place de ce ME dans l'architecture globale de l'enseignement, d'assurer l'articulation avec les nouveaux ME introduits pour la structuration mais qui comportent eux aussi toute une part sur « l'expression ». Par la suite, ou parallèlement, il n'en reste pas moins qu'il serait souhaitable d'étendre la démarche à d'autres domaines de l'enseignement du français, la lecture continuée en particulier, pour laquelle il n'existe pas grand chose à l'heure actuelle.

Concrètement, nous proposons par conséquent les mesures, politiques et didactiques, suivantes :

1. **Réaffirmer avec force – et surtout au secondaire – les orientations didactiques décidées et, en particulier, la place qui y est dévolue aux capacités d'expression et de compréhension telles que travaillées dans le cadre de S'exprimer en français.**

La première visée de l'enseignement mentionnée dans le PER est en effet « Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français » (cf. site CIIP: <http://www.consultation-per.ch/html/LNG/Acg.html>); cette visée – prioritaire – est également présente dans le document *Enseignement / apprentissage du français – Orientations*, où il est en outre précisé que « [l]es deux autres finalités [*Maitriser le fonctionnement de la langue / Réfléchir sur la langue et Construire des références culturelles*] sont complémentaires mais indispensables à une communication réussie. » (CIIP, 2006, 10). Dans la mesure où il a précisément cette visée première comme point de mire, il s'agit donc **d'organiser l'enseignement à partir de S'exprimer en français**, de renforcer sa place dans le curriculum, et non pas d'utiliser ce ME accessoirement, pour compléter un enseignement / apprentissage qui se ferait prioritairement ailleurs.

Ce travail de réaffirmation des options didactiques et pédagogiques prioritaires décidées au niveau romand devrait contribuer à atténuer le **problème du manque de temps**; celui-ci n'est en effet pas uniquement lié à l'emploi de ce ME mais bien plutôt à l'organisation globale de l'enseignement. Nos résultats montrent que, pour les enseignants, les SD n'occupent pas, dans leur organisation générale des activités d'enseignement du français, une position suffisamment claire. Elles viennent par conséquent s'ajouter à ce qui se pratique déjà par ailleurs. Il importe par conséquent de clarifier autant que possible l'ensemble des objectifs et attentes, ainsi que leur articulation, afin de définir comment les diver-

ses composantes de l'enseignement doivent être pondérées (production écrite, production et compréhension orales, lecture, structuration, etc.).

Réaffirmer les options signifie ainsi :

- ▶ renforcer la diffusion du ME,
- ▶ rappeler les options prises en termes de finalités et de démarches de l'enseignement du français,
- ▶ fournir aux enseignants les éléments – pistes d'utilisation, formation... – dont ils ont besoin pour une mise en œuvre optimale du ME en lien avec les autres moyens officiels (cf. point 2 immédiatement ci-après).

2. Compléter / améliorer les « outils d'aide à l'utilisation » dont disposent les enseignants.

Les problèmes constatés à travers notre enquête, que ce soit à propos de la fréquence d'usage, de la gestion des activités ou de l'évaluation des productions d'élèves, mettent tous en évidence un besoin d'**outils complémentaires permettant d'optimiser l'usage du ME**. Voici, par ordre de priorité, ceux qui nous paraissent les plus importants et urgents, même si tous n'ont pas été explicitement demandés par les enseignants :

- ▶ Un **document fournissant des indications / instructions** concernant l'organisation concrète de l'enseignement du français, la manière de gérer le temps à disposition, les modalités de choix des SD à mettre en œuvre (en tenant compte entre autres d'une diversification des genres textuels travaillés), l'articulation des divers domaines du français et les liens à établir entre *S'exprimer en français*, le PER et les autres ME actuellement ou prochainement en usage, le curriculum qui doit résulter de cette articulation².
- ▶ Une **plate-forme sur internet facilitant l'échange d'expériences, d'idées et, surtout, de documents** (textes de référence, productions d'élèves, etc.).

Une telle plate-forme, favorisant l'intégration des TICE à l'enseignement du français, est envisagée tant dans le cadre du PER que dans le document de travail à la base du « Plan d'ensemble en vue de la réalisation et du choix de nouveaux moyens d'enseignement dans le domaine du français » (CIIP, 2006) (2005, CIIP-SG, Document de travail).

² Il s'agirait entre autres de faire le point des éléments de structuration qui sont abordés dans l'ensemble des volumes de la collection et de relier cette liste au programme de structuration défini par le PER et couvert par d'autres ME.

- ▶ Un document et/ou un site internet présentant des exemples de productions (initiales et finales) d'élèves et leur évaluation assortie de commentaires explicatifs ainsi que des indications plus générales concernant l'évaluation de l'expression écrite et orale. Ainsi, la difficulté d'analyser les productions d'élèves, à l'oral comme à l'écrit, que signalent bon nombre d'enseignants pourrait être traitée plus en profondeur dans le cadre de la formation continue (voir point 3 ci-dessous), en s'appuyant sur les exemples proposés dans le document et/ou le site internet.
- ▶ Un document fournissant des indications pour l'utilisation de *S'exprimer en français* dans des contextes particuliers : classes dites « spéciales », classes à degrés multiples, classes très pluriculturelles, etc.

3. Assurer une offre régulière de formation (initiale et continue) portant en particulier sur l'évaluation et l'enseignement de l'expression orale.

En outre, la formation, initiale surtout, doit accorder une importance particulière à la mise en évidence des liens entre les différentes composantes de l'enseignement du français, dans la perspective décrite au point 1 ci-avant. Le présent rapport fournit de nombreuses indications pour la conception d'une telle formation – qui relève prioritairement des HEP et de l'Institut universitaire de formation des enseignants genevois.

4. Prévoir une réédition de la collection

Lorsque les stocks actuels seront épuisés, **une réédition des différents volumes paraît pleinement justifiée**. Il s'agira alors de tenir compte des informations recueillies dans le cadre de cette enquête, qui devraient en particulier permettre de repérer les problèmes propres à l'une ou l'autre séquence et, dans certains cas, envisager une refonte plus importante de ces séquences voire leur suppression.

Nous pouvons cependant signaler, de manière plus générale, que – selon les souhaits des enseignants – la question de la numérotation et de l'indexation des fiches et documents devra être reprise. En outre, le CD-rom, dans sa forme actuelle, ne peut être que clairement sous-utilisé dans la mesure où les enseignants ne peuvent pas modifier les fiches qu'il contient. Nous pouvons alors nous demander si, pour éviter à chaque fois une réédition complète du ME, il ne faudrait pas que le CD-rom soit déverrouillé, que les fiches soient fournies dans un format accessible (word...) et que les enseignants puissent ainsi les modifier, les actualiser.

Afin de concrétiser ces propositions et recommandations, il faut ainsi une volonté politique claire, à la fois aux plans de la diffusion des ouvrages (en particulier la mise à disposition d'exemplaires individuels), de l'information aux enseignants – faire savoir que « ça marche ! » –, de la formation (initiale et continue) et des supports de soutien à produire pour améliorer encore l'efficacité de ce ME. La plate-forme pédagogique envisagée dans le cadre du PER devra jouer un rôle important dans ce processus.

I. Introduction³

Dans le domaine de l'enseignement du français langue première de l'école, la mise à disposition de moyens d'enseignement aux enseignants est une préoccupation majeure et actuelle. L'importance de tels moyens pour soutenir le travail en classe, mais aussi pour assurer une cohérence avec le plan d'études romand et les évaluations externes à grande échelle, est largement reconnue dans le milieu scolaire. Lorsque de nouveaux moyens sont introduits, ou plutôt quelques années après, il est donc crucial de procéder à une évaluation rigoureuse de ces moyens pour en mesurer à la fois l'acceptation par les acteurs concernés, le degré d'utilisation et l'impact sur l'enseignement.

Parmi les ouvrages récents, choisis officiellement, figure une collection de moyens pour l'expression orale et écrite, *S'exprimer en français*, réalisée au niveau romand et parue en 2001⁴. Ces moyens ont constitué la réponse à une demande formulée depuis longtemps par les enseignants de français des différents cantons, au primaire comme au secondaire. Ils ont depuis lors progressivement été introduits dans l'ensemble des cantons et des degrés, de manière plus ou moins volontariste et selon des modalités qui, comme nous le verrons, peuvent différer très fortement d'un canton à un autre. Il s'agit donc de savoir aujourd'hui si ces moyens d'enseignement répondent à l'attente des enseignants et s'ils permettent l'enseignement et l'apprentissage dans ces domaines de l'expression orale et écrite. Sur la base des informations obtenues, les responsables scolaires pourront alors faire le point, déterminer en particulier la place – parmi l'ensemble des moyens actuellement à disposition des enseignants – et l'avenir des quatre volumes de la collection, s'il vaut la peine de les rééditer, éventuellement avec des ajustements, des modifications ou des compléments.

Le présent rapport a précisément pour but de fournir les éléments utiles aux décisions politiques qui devront être prises.

³ Afin d'alléger le texte, le masculin est utilisé avec une valeur générique pour désigner également les hommes et les femmes.

⁴ Cf. Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, De Boeck / COROME (4 volumes).

1.1. Mandat

A niveau romand, dès 2004, il a été prévu qu'une « évaluation régulière de l'efficacité des ressources didactiques » soit effectuée. C'est donc dans ce cadre que l'IRDP a reçu mandat de la Commission d'évaluation des ressources et projets didactiques d'évaluer la collection de moyens d'enseignement *S'exprimer en français*, constituée de 4 volumes coédités par la CIIP et la maison d'édition belge De Boeck.

Voici quels étaient les objectifs du mandat qui ont guidé le travail du groupe de recherche chargé de cette évaluation :

1. Définir la place que les enseignants accordent aux Séquences didactiques (SD)⁵ dans leur enseignement ainsi que leur usage de ces dernières.
2. Repérer les principaux problèmes rencontrés dans l'utilisation des SD ainsi que les aménagements et les choix réalisés par les enseignants.
3. Déterminer quels sont les apports principaux de l'utilisation des SD aux différents degrés.
4. Préciser le type de liens que les enseignants établissent entre les SD et les autres moyens d'enseignement et ressources didactiques utilisés.
5. Déterminer le degré de praticabilité en classe des SD (en terme de durée des séquences, d'adaptation des ressources didactiques à disposition, etc).
6. Définir dans quelle mesure les SD sont adaptées à l'ensemble des publics d'élèves.

Alors que la Suisse romande met à la disposition des enseignants une palette de ressources et de moyens pour l'enseignement du français, il apparaît important de savoir dans quelle mesure un matériel comme celui de *S'exprimer en français* est véritablement utilisé par les enseignants et constitue un réel apport à leur enseignement. De plus, les mandataires voudraient savoir s'il existe une mise en relation fructueuse entre les différents moyens d'enseignement utilisés dans le cadre d'une discipline comme le français ou si, au contraire, on observe plutôt une concurrence entre eux. Enfin, s'il s'avérait que ce moyen romand, conçu pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, ne convenait par exemple pas à certains groupes d'élèves, il s'agirait alors d'envisager des mesures en vue d'une meilleure adaptation.

⁵ Les quatre volumes de la collection sont chacun organisés en séquences d'enseignement/apprentissage (entre 5 et 13 par volume) centrées sur des genres textuels; pour désigner ces séquences, nous parlerons désormais – comme il en est d'ailleurs d'usage dans les milieux des enseignants et des didacticiens – de « séquences didactiques », abrégées SD.

En effet, cette évaluation a pour finalité de fonder les réponses de la Commission d'évaluation aux quatre questions suivantes (cf. Mandat) :

- ▶ Un réaménagement ou une réactualisation partiel des SD est-il envisageable ?
- ▶ Un développement des SD est-il souhaitable, et si oui, dans quelle(s) direction(s) ?
- ▶ Des supports informatiques sont-ils souhaitables ?
- ▶ Une réorientation du projet de nouvelle série de SD (prévu dans la première version du plan d'ensemble des moyens d'enseignement) est-elle nécessaire ?

1.2. Déroulement de l'évaluation

Conformément aux suggestions faites dans le mandat, l'IRD P a créé un groupe de recherche composé de collaborateurs de Centres de recherche et d'Instituts de formation :

Du SEO (Service de l'enseignement obligatoire), Neuchâtel : Anne-Marie Broi, chercheuse.

De la HEP-BEJUNE : Marie Béguin et Serge Clément, formateurs.

De la HEP-Vaud : Véronique Pfeiffer Ryter, professeure formatrice et enseignante en 3P-4P.

De l'IRD P : Jean-François de Pietro, Martine Wirthner, Eva Roos, chercheur-e-s, et Alina Matei, statisticienne.

Ont collaboré également à ce travail : le REREF (Réseau des responsables de l'enseignement du français), sollicité pour fournir un ensemble d'informations relatives à l'introduction de ce moyen d'enseignement dans les cantons ; le REREF et le GREF (Groupe de référence pour l'enseignement du français) à qui a été demandé leur avis sur le projet établi par le groupe et, plus particulièrement, sur une première version du questionnaire élaboré par ce dernier.

En effet, pour récolter les informations nécessaires, le groupe de recherche a établi un questionnaire (voir Annexe 1) destiné aux enseignants de français des sept cantons romands concernés (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud). Un échantillonnage a été effectué par Alina Matei, comprenant 2000 enseignants environ.

Le questionnaire a été envoyé en mai-juin 2007 par courrier papier aux enseignants de l'échantillon. Un rappel a été fait à la mi-juin 2007. Finalement, ce sont 544 enseignants qui ont répondu.

Le questionnaire, en format B5, de 24 pages, se décompose en 6 parties (cf. Annexe 1) :

1. *Informations générales*, précisant les caractéristiques de la population des enseignants ayant répondu au questionnaire (genre, âge, canton, nombre d'années d'enseignement, taux d'occupation, type de classe enseignée, effectif moyen de la classe, etc.).
2. *Votre enseignement du français*, donnant des renseignements sur la façon dont les enseignants ont enseigné cette discipline dans l'année en cours, et la place qu'ils ont accordée à *S'exprimer en français*.

3. *Votre manière de travailler* avec le moyen d'enseignement *S'exprimer en français*, portant sur les modalités d'utilisation des ouvrages de la collection et de mise en œuvre des activités.
4. *Évaluation de la collection S'exprimer en français*, comprenant une évaluation générale de la démarche, une évaluation générale du moyen d'enseignement, une évaluation des séquences didactiques du cycle dans lequel chacun enseigne, une appréciation des difficultés et problèmes liés à l'usage des SD en expression orale et écrite, et les perspectives à envisager en vue d'une amélioration ou d'un développement de la collection.
5. *La formation*, portant à la fois sur la formation suivie et les souhaits à ce propos.
6. *Avis personnel*.

Pour procéder à l'analyse des réponses obtenues, le groupe de recherche a choisi de partir des 6 objectifs du mandat et de les développer en se référant aux résultats correspondants pris dans les différents chapitres du questionnaire. Il lui apparaissait ainsi pouvoir répondre très directement aux questions centrales posées par le mandataire. Procédant en sous-groupes de travail, le groupe a donc réparti les questions et analysé les réponses renvoyant à chacun de ces objectifs. La majorité des questions posées étaient fermées, à choix multiples, laissant toutefois fréquemment une place pour des commentaires plus personnels. Le groupe de recherche a collaboré régulièrement avec la statisticienne pour obtenir les données statistiques nécessaires à une compréhension fine des réponses à disposition. Enfin, à partir des 6 textes rédigés par les sous-groupes et d'une table des matières construite en commun, le rapport final a été établi par l'IRD.

Parallèlement au travail d'analyse du questionnaire, des informations portant sur le contexte de l'introduction du moyen *S'exprimer en français* (complétées dans certains cas par celles que nous ont fournies d'autres personnes engagées, pour leur canton, dans ce processus d'introduction) ont été recueillies auprès du REREF. Ces informations concernent en particulier les points suivants :

- ▶ Quelle information a été donnée officiellement dans votre canton à propos du moyen *S'exprimer en français*? A quels enseignants était-elle destinée? Y a-t-il eu des documents officiels distribués à ce sujet? A qui?
- ▶ Quelles ont été les modalités de diffusion de *S'exprimer en français* dans les écoles du canton?
- ▶ Quelle formation a été mise sur pied, quelles en ont été les modalités? Par qui a-t-elle été assurée?

- ▶ Quelles ont été / sont les personnes (ou la personne) responsables de l'introduction du moyen dans le canton ?
- ▶ Y a-t-il des directives cantonales précisant quelles sont les SD à réaliser pour un cycle ou un degré particulier ? Cette réalisation est-elle obligatoire ou seulement suggérée ?

Il s'agissait ainsi de connaître le contexte de l'introduction de ce moyen dans les cantons, notre hypothèse étant qu'il existe certainement d'importantes différences entre eux ; or nous pensons que les modalités d'introduction ou de formation adoptées sont susceptibles d'influencer sensiblement tant la réception des SD par les enseignants que leur mise en oeuvre dans les classes. Ces informations doivent ainsi nous aider à comprendre certains des résultats mis en avant à la suite de nos analyses. Elles seront donc insérées dans le texte dans la mesure où elles viendront éclairer tel ou tel point développé.

1.3. Quelques questions

La construction du questionnaire puis l'élaboration des chapitres en fonction des objectifs du mandat ont suscité de nombreuses questions. Sans les citer toutes, nous donnons ci-après les principales d'entre elles qui ont guidé notre investigation, celles qui, d'une manière générale, tournent autour de la place de *S'exprimer en français* dans l'enseignement du français et dans les pratiques des enseignants, car c'est bien cette question qui nous préoccupe au premier chef: dans quelle mesure ce moyen répond-il à la fois aux exigences de l'enseignement et aux besoins des enseignants en matière d'enseignement/apprentissage du français?

Tout d'abord, nous référant aux grandes lignes du document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations* (CIIP, 2006), notre première question touche à la place que devraient tenir les séquences didactiques dans l'enseignement du français. En effet, le travail en expression qu'elles proposent, basé sur le texte (considéré en tant que genre social), dans une perspective communicative, en lien avec des activités de structuration, renvoie aux trois finalités de l'enseignement du français⁶ et devrait ainsi constituer un élément central de cet enseignement et en renforcer la cohérence entre les cantons. Est-ce le cas? Si oui, quelles en sont les conséquences pour l'organisation générale de l'enseignement?

Et à supposer que les séquences didactiques constituent un élément central de l'enseignement du français, cela signifie-t-il que les enseignants n'utilisent que *S'exprimer en français* pour leur enseignement de l'expression? Nous ne le pensons pas. La question que nous nous posons, dès lors, est de savoir dans quelle mesure les autres moyens choisis par ailleurs s'inscrivent en cohérence avec *S'exprimer en français* et comment les enseignants parviennent à assurer une articulation de l'ensemble des moyens qu'ils emploient pour leur enseignement.

Globalement, étant donné les objectifs visés dans la collection *S'exprimer en français* et le caractère concret des activités proposées, nous pensons que la démarche de la séquence didactique ainsi que les outils d'évaluation mis à la disposition des enseignants comme des élèves, devraient constituer des atouts importants, appréciés des enseignants, quel que soit le degré dans lequel ils enseignent. Diverses enquêtes, dans les années nonante, avaient en effet mis en évidence d'importantes lacunes à ce propos, la majorité des moyens alors élaborés

⁶ Les trois grandes finalités de l'enseignement du français sont les suivantes: 1) communiquer en français de manière adéquate, 2) réfléchir sur la communication et sur la langue, 3) construire des références culturelles.

rés dans le contexte de la rénovation de l'enseignement portant paradoxalement sur la structuration, quand bien même *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979) avait placé le développement des capacités à communiquer par oral et par écrit au cœur de la rénovation. Ainsi, les enseignants ont exprimé à diverses reprises la nécessité que leur soient fournis des moyens d'enseignement portant explicitement sur l'expression, orale et écrite, et liant celle-ci à la structuration de la langue⁷. C'est dans ce contexte, d'ailleurs, que l'élaboration de nouveaux moyens avait été décidée.

Sachant toutefois que les enseignants ne se contentent pas de reproduire à l'identique les propositions d'un moyen d'enseignement, aussi bon qu'il puisse être, mais l'adaptent à leur enseignement, nous faisons également l'hypothèse que des aménagements, voire des changements seront effectués dans la manière de mettre en œuvre les nouveaux moyens dans leur classe, pouvant conduire dans certains cas à des pistes intéressantes, dans d'autres à des décalages avec les propositions contenues dans les manuels de *S'exprimer en français*. C'est la nature de ces aménagements / de ces décalages que nous aimerions connaître, dans la mesure où ils nous fournissent d'intéressantes informations en vue d'une éventuelle réédition mise à jour des ouvrages.

Dans ce même ordre d'idées, il nous semble évident que toutes les séquences didactiques des quatre manuels ne seront pas appréciées de la même manière. Nous pensons qu'elles le seront d'autant plus qu'elles seront vues comme pouvant répondre aux exigences du programme, ou considérées comme adaptées aux élèves, capables de les intéresser, ou encore ne seront pas estimées comme trop longues et compliquées à mettre en œuvre. Cela se vérifie-t-il dans les réponses des enseignants ?

En outre, ce que nous savons des pratiques des enseignants dans le domaine du français nous amène à faire l'hypothèse que les séquences didactiques portant sur l'écrit pourraient être plus souvent choisies et réalisées que les séquences orales. De même, nous pensons que les regroupements de genres « narrer » et « relater » devraient être davantage travaillés que les autres, les enseignants mettant volontiers le poids sur le narratif à l'écrit. Là encore, est-ce cela qu'on observe dans les réponses des enseignants ?

Enfin, il est vraisemblable qu'un certain nombre d'enseignants diront ne pas utiliser du tout le moyen romand. Nous pensons que plusieurs raisons peuvent les pousser à ce « choix » : le fait, pour l'enseignant, de ne pas disposer personnel-

⁷ Cf. en particulier Aeby *et al.*, 2000 et 2001 ; Bronckart, 1988 ; de Pietro *et al.*, 1993 ; Martin *et al.*, 1989, Weiss & Wirthner, 1991 ; Weiss [Ed.], 1992.

lement de ce moyen ; un refus d'adhérer à la démarche de la séquence didactique et/ou le fait qu'elle ne corresponde pas aux pratiques habituelles ; le fait, pour l'enseignant toujours, d'avoir d'autres conceptions de l'enseignement de l'expression que celles qui fondent ce moyen ; la non adaptation du moyen à certains élèves, par exemple ceux en difficulté ou de classe spéciale. Cette liste n'est certainement pas exhaustive et les réponses obtenues dans le questionnaire devraient permettre de la préciser.

Ainsi, sur la base de nos questionnements et hypothèses, cette évaluation devrait permettre de connaître le degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis du moyen romand *S'exprimer en français*, de se faire une idée précise des points forts et des lacunes qu'ils relèvent à propos de ce moyen et, dès lors, de poser les fondements de la position à adopter, au niveau politique, à son propos : renforcement ? réédition ? révision ?

1.4. Considérations méthodologiques

La passation du questionnaire servant à l'évaluation de la collection *S'exprimer en français* a été réalisée en juin 2007 dans tous les cantons romands, auprès d'un échantillon de 544 enseignants de français.

1.4.1. Population de l'enquête

La population de l'enquête est définie comme l'ensemble des enseignants en charge (entre autres) du français ayant enseigné dans l'école publique durant l'année scolaire 2006-2007, aux degrés primaire ou secondaire. Une base de données de ces enseignants pour l'année 2006-2007 a été construite grâce à la collaboration des cantons concernés. Cette base contient ainsi les données de 12 636 personnes, réparties dans les différents cantons et degrés d'enseignement selon le tableau suivant :

Tableau 1 : *Population de l'enquête selon la provenance cantonale et l'ordre d'enseignement*

Canton	Nombre d'enseignants de français		
	Primaire	Secondaire	Total
Berne	506	107	613
Fribourg	1204	273	1477
Genève	2376	395	2771
Jura	348	102	450
Neuchâtel	757	318	1075
Valais	745	290	1035
Vaud	3396	1819	5215
Total	9332	3304	12636

1.4.2. Échantillon et analyse de données

Le sondage a été effectué auprès de 2000 enseignants en charge (entre autres) du français sélectionnés de manière aléatoire dans la base de données de 12 636 personnes. Il consistait donc en un questionnaire à remplir par le ou la destinataire, et adressé par la poste. Après un délai d'un mois, un rappel a été envoyé. 544 questionnaires ont été retournés remplis, ce qui représente un taux de 27 %⁸. La taille nette de l'échantillon (nombre absolu de personnes ayant répondu au questionnaire) nous a toutefois permis de faire des analyses fiables.

⁸ Nous avons anticipé ce taux. C'est pour cela que nous avons réalisé un sur-échantillonnage et envoyé 2000 questionnaires pour obtenir finalement une taille nette d'échantillon d'environ 550 personnes, qui correspond largement à une précision d'estimations fixée à 5 %.

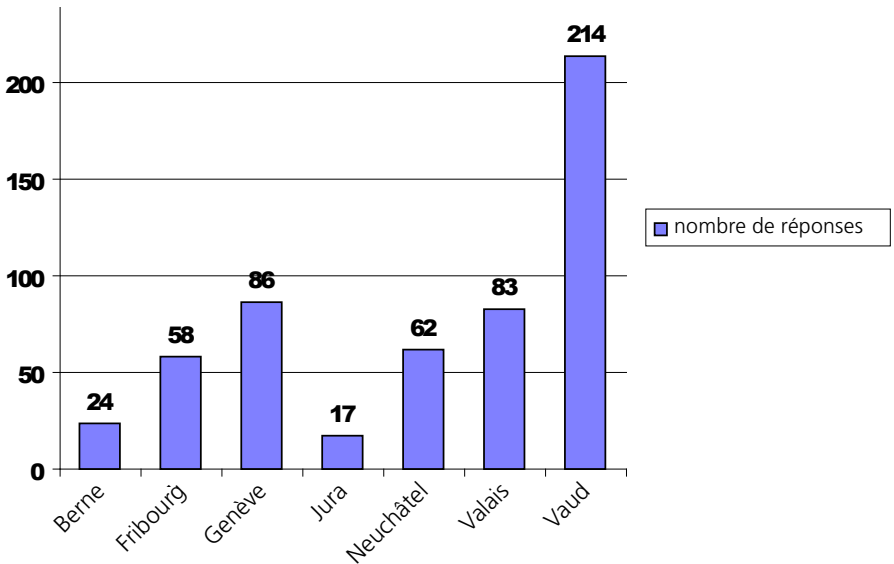
Les 544 réponses se répartissent selon graphique 1 ci-dessous.

Après la collecte et l'entrée des données, leur analyse a, d'une manière générale, été basée sur des tests de comparaison de proportions effectués au seuil de 5 % et des tableaux croisés.

Un exemple: estimation et fourchette pour le pourcentage d'utilisateurs du moyen d'enseignement S'exprimer en français

Les enseignants ont dû répondre à la question suivante : « Utilisez-vous le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* pour enseigner l'expression ? » (Q. 2.2)

Graphique 1 : Nombre de questionnaires retournés selon la provenance cantonale



Sur la base des réponses à cette question, nous avons estimé le pourcentage des enseignants qui utilisent ce moyen d'enseignement dans toute la Suisse romande, degrés primaire et secondaire confondus, soit 68.2 %. Pour pouvoir prendre en compte les fluctuations d'échantillonnage, nous avons également calculé la fourchette à 95 % pour le pourcentage d'enseignants qui utilisent ce moyen. Cette fourchette est [64 % ; 72 %]. On peut donc affirmer, avec un risque de 5 % de se tromper, que cet intervalle contient le pourcentage des enseignants de français – degrés primaire et secondaire confondus – qui utilisent le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* dans l'ensemble de la Suisse romande. La demi-longueur de la fourchette définit la précision du sondage, dans ce cas 4 %.

1.4.3. *Qualité des estimations*

Les erreurs qui peuvent apparaître dans les estimations se classent en deux catégories. Il y a d'une part les erreurs dues à l'échantillonnage, liée au fait que seule une partie de la population visée est sollicitée en utilisant un échantillon aléatoire. Ces erreurs sont contrôlables *a priori* dans le cadre de la définition du plan de sondage (voir *infra*) et de la taille d'échantillon. D'autre part, il y a les erreurs qui ne sont pas dues à l'échantillonnage et sont peu contrôlables, comme un taux de réponses faible, des questions difficiles à interpréter, des erreurs de saisie ou des réponses volontairement fausses qui seraient données par les répondants.

Concernant les erreurs dues à l'échantillonnage on peut statuer sur la qualité des estimations en examinant certaines statistiques dont la précision des estimations. Nous venons ainsi de spécifier la précision concernant l'estimation du pourcentage global de personnes utilisant le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* à 4 %, et cette précision peut être considérée comme satisfaisante.

1.4.4. *Plan d'échantillonnage et pondération*

Ce paragraphe décrit d'une manière succincte la façon donc l'échantillonnage a été réalisé. Étant donné qu'il s'agit d'une description technique, nous l'avons introduite délibérément comme dernière partie de ce chapitre. Pour cette enquête, nous avons réalisé un plan d'échantillonnage en utilisant une double stratification⁹ : une stratification initiale, où chaque canton représente une strate, et une stratification finale réalisée dans chaque canton, pour les degrés primaire et secondaire.

Nous avons appliqué une stratification avec allocation proportionnelle¹⁰ à la taille de chaque canton. Dans chaque strate finale (primaire/secondaire), les enseignants ont été sélectionnés par le moyen d'un tirage aléatoire à probabilités égales sans remise (c'est-à-dire que chaque personne a eu la même chance d'être tirée au sort et une seule fois).

La pondération a pour but de permettre l'inférence des résultats observés à la population étudiée en respectant le plan de sondage qui a permis de recueillir les données. En fait, le poids accordé à un individu reflète le nombre de personnes qu'il « représente » dans la population. Ce poids est fonction de deux réalités. Initialement, il représente l'inverse de la probabilité d'inclusion d'une personne dans l'échantillon. Ensuite, dans le calcul du poids d'une personne, il faut aussi tenir compte de la structure de la réponse observée dans la strate à laquelle celle-ci

⁹ On partage la population en groupes homogènes qui ne se chevauchent pas.

¹⁰ Voir Tillé (2001).

appartient. Les poids d'échantillonnage¹¹ des personnes ont été donc calculés en utilisant l'inverse de la probabilité d'inclusion dans l'échantillon multiplié par un ajustement pour la non-réponse totale (pour ceux qui n'ont pas du tout répondu au questionnaire). Les calculs figurant dans ce rapport prennent en compte ces poids. Notons que, pour quelques questions, le nombre de réponses a été faible. Dans le présent rapport, nous avons tenu compte de ce fait, et l'interprétation des données a dû alors se faire avec circonspection, particulièrement pour certaines comparaisons cantonales et pour le genre (féminin, masculin).

En tenant compte des mises en garde des paragraphes précédents, on peut conclure que le potentiel analytique des données de l'enquête est globalement bon. Il n'y a donc pas de problème à inférer les résultats à la population étudiée en utilisant la pondération qui tient compte de la non-réponse.

Le présent rapport, résultant d'un mandat du Secrétariat général de la CIIP, a pour but de permettre aux autorités de faire le point par rapport à l'introduction de la collection de moyens pour l'expression orale et écrite, *S'exprimer en français*, réalisée au niveau romand et parue en 2001. Il doit leur permettre de déterminer la place – parmi l'ensemble des moyens actuellement à disposition des enseignants – et l'avenir des quatre volumes de la collection, s'il vaut la peine de les rééditer, éventuellement avec des ajustements, des modifications ou des compléments.

Il s'appuie essentiellement sur les résultats d'un questionnaire soumis à un échantillon de 2000 enseignants de l'ensemble des cantons romands et des degrés scolaires concernés (1P – 9e). 544 questionnaires ont été retournés, ce qui – en tenant compte, pour certaines questions en particulier, des précautions d'usage – assure une validité tout à fait satisfaisante à nos résultats.

Parallèlement à la passation du questionnaire, diverses informations relatives au contexte (directives officielles adressées aux enseignants, modalités de diffusion des ouvrages et de formation) ont été recueillies.

¹¹ Pour pouvoir extrapoler les résultats obtenus au niveau de l'échantillon à la population entière, on utilise des poids associés à chaque unité échantillonnée.

II. Contexte

2.1. Quelques jalons historiques

Il aura fallu une dizaine d'années pour que l'une des propositions du rapport COROF (Commission romande d'observation du français; Martin *et al.*, 1989), demandant des moyens d'enseignement en expression (orale et écrite) pour la scolarité obligatoire, soit concrétisée. Les auteurs du rapport dénonçaient le manque de moyens dans ces domaines, source, à leurs yeux, d'une centration trop importante de l'enseignement sur les activités de structuration de la langue pour lesquelles, à l'inverse, existaient de nombreux moyens officiels¹². Or cette centration ne correspond pas aux propositions développées dans *Maitrise du français*, ouvrage à l'origine de la rénovation de l'enseignement du français des années 80, qui prônaient une approche communicative de la langue, au moyen d'activités langagières (à l'oral et à l'écrit, en réception et en expression). Dans cette perspective, les activités de structuration devaient être avant tout au service de la communication.

C'est dans les années nonante, en lien avec les développements théoriques récents de la linguistique et de la didactique¹³, après diverses expérimentations et expertises¹⁴, que, sous la houlette de la COROME (Commission romande des moyens d'enseignement), des moyens romands en expression orale et écrite sont réalisés pour l'enseignement obligatoire. La collection *S'exprimer en français*, constituée de 4 volumes, paraît en 2001.

Quelle est l'originalité de *S'exprimer en français*? Suivant une démarche didactique fortement structurée, ces moyens d'enseignement proposent des activités

¹² Voir aussi Bronckart, 1988; de Pietro *et al.*, 1993 et Weiss, 1992.

¹³ Cf., entre autres, Bronckart *et al.*, 1985; Schneuwly & Bain, 1993; Schneuwly, 1988; Wirthner [Réd.], 1991.

¹⁴ Un projet de recherche, dirigé par B. Schneuwly (Université de Genève) a ainsi été réalisé sous l'égide conjointe du FNS et de la COROME, afin d'évaluer si et comment l'oral était enseignable selon une démarche de type « séquence didactique » (Dolz & Schneuwly, 1998). Suite aux résultats positifs de cette recherche, une première phase du projet d'édition a été lancée: 10 séquences orales et écrites ont été élaborées et ont fait l'objet d'une expérimentation dans plus de 100 classes romandes (12 classes par séquence) (cf. de Pietro *et al.*, 1999). Et ce n'est qu'une fois l'intérêt de l'approche confirmé que la réalisation définitive des 35 séquences constituant l'ensemble de la collection et couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire a été menée à terme.

d'expression (orale et écrite) pour toute la scolarité obligatoire, centrées sur des genres textuels spécifiques (*récit de vie, lettre de demande, article encyclopédique, conte merveilleux, exposé oral ou écrit, interview, etc.*) favorisant l'appropriation par les élèves de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage. Les savoir-faire visés consistent en « outils langagiers » constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés, à maîtriser pour parvenir à la réalisation réussie du texte. La démarche didactique se déploie en plusieurs étapes :

- ▶ une mise en situation, tout d'abord, permettant l'émergence d'un projet communicatif aux contours bien définis (contexte de production, destinataire(s), buts de la communication) ;
- ▶ une production initiale plaçant d'emblée les élèves dans la réalisation de l'activité communicative projetée, faisant apparaître leurs acquis et leurs difficultés et fondant ainsi le choix par l'enseignant de modules ou ateliers à travailler ensuite en regard des difficultés apparues ;
- ▶ divers modules portant sur différents aspects du genre de texte considéré, conduisant à toutes sortes d'exercices spécifiques ;
- ▶ une production finale réalisée par les élèves, au terme de ce travail, pour vérifier ce qu'ils ont appris ; constituant en même temps un aboutissement du projet communicatif, elle permet la mise en œuvre des apprentissages effectués en ateliers et leur évaluation au moyen d'une grille de contrôle progressivement construite avec les élèves tout au long de la séquence.

2.2. L'introduction du moyen d'enseignement et la formation

Déjà lors de l'élaboration des ouvrages, aussi bien les membres de COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) que les auteurs mêmes de ces moyens avaient souligné l'importance d'accompagner leur diffusion d'une formation aux enseignants concernés. Il leur paraissait évident que sans un accompagnement – sous une forme ou sous une autre, incluant une formation – de l'introduction de ce moyen dans l'enseignement, le risque était grand qu'il n'entre pas véritablement dans les pratiques enseignantes. Par ailleurs, dans la mesure où les enseignants ont besoin de savoir que les autorités scolaires sont elles aussi partie prenante des propositions développées dans ces ouvrages, les efforts consentis pour la formation apparaissent comme un signe clair du soutien politique à ce matériel.

A l'instar des auteurs de *S'exprimer en français*, il nous semble que la manière d'introduire des nouveaux moyens d'enseignement dans l'école garantit – ou non – leur appropriation par les enseignants dans leur enseignement et leur insertion concrète dans le travail en classe. Nous nous sommes alors demandé dans quelle mesure les cantons ont consenti cet effort et de quelle manière ils l'ont fait. Quelle *information* et quelle *formation* ont-elles été mises sur pied? Qui en ont été les acteurs et les responsables? Y a-t-il eu des documents officiels présentant les enjeux et modalités de l'introduction de ce nouveau moyen? Si oui, à qui a-t-il été distribué? Existe-t-il des directives relatives à l'utilisation de ce moyen? Enfin, a-t-on prévu un ou plusieurs responsables cantonaux pour l'ensemble de l'opération de diffusion de ce moyen d'enseignement?¹⁵

Pour trouver réponses à ces questions, nous les avons adressées aux membres du REREF (Réseau des responsables de l'enseignement du français des cantons); nous avons également complété les réponses obtenues auprès de certaines autres personnes impliquées dans l'introduction de *S'exprimer en français* dans leur canton.

Nous allons présenter les résultats de cette investigation selon les rubriques suivantes: Séances d'information – modalités de distribution des moyens (aux établissements et aux enseignants) – documents officiels et directives – formation des enseignants.

¹⁵ Signalons que, au préalable, nous nous sommes également demandé si les établissements et les enseignants de français étaient tous en possession de ce moyen ou, pour le moins, d'une partie de celui-ci.

2.2.1. Séances d'information

Dans la plupart des cantons de Suisse romande, une information, généralement obligatoire, a été donnée aux enseignants de tous les degrés. Ces séances ont eu lieu le plus souvent en dehors des heures d'école. Dans le canton de Vaud, elles n'ont été obligatoires que pour les doyens, les animateurs-relais et les répondants de branche.

Deux cantons n'ont pas mis sur pied de telles séances, les cantons de Fribourg et de Genève. Dans le premier cas, comme nous le verrons ci-après, les enseignants – du primaire – ont reçu une formation obligatoire, alors que pour les enseignants du secondaire l'utilisation du moyen est facultative, celui-ci étant disponible dans les écoles. Dans le second, étant donné que les enseignants du primaire sont déjà utilisateurs de « séquences didactiques » produites dans le canton depuis de nombreuses années et très comparables à celles figurant dans le nouveau moyen, donc au fait de la démarche qui est celle de *S'exprimer en français*, il n'a pas été prévu une (in)formation spécifique relative à ce matériel. Du côté du secondaire, il semble que le moyen romand tient une place très limitée auprès des enseignants et rien n'a été entrepris pour les sensibiliser à ce nouveau matériel.

2.2.2. Modalités de distribution du moyen

De manière générale, les ouvrages de la collection *S'exprimer en français* ne sont pas distribués d'office à l'ensemble des enseignants en charge d'un enseignement de français, pas même celui concernant le cycle de leur enseignement. Le fait de recevoir personnellement ce matériel dépend de la politique en la matière du canton, de la commune ou de l'établissement scolaire. Il peut donc y avoir une variation importante d'un canton à l'autre, d'une commune à l'autre voire d'un établissement à l'autre dans un même canton.

En nous reportant aux réponses données par les enseignants interrogés dans notre enquête, nous constatons néanmoins que seule une petite minorité d'enseignants (environ 12 %) déclare ne pas disposer du moyen d'enseignement¹⁶ et que, parmi ceux qui en disposent, près des trois quarts affirment disposer *personnellement* du moyen pour leur degré d'enseignement (contre 26 % qui n'en disposent que dans le cadre de leur établissement). Enfin, parmi ceux qui – personnellement ou dans leur établissement – disposent de l'ouvrage correspondant à leur cycle, une forte majorité a également accès aux ouvrages des autres cycles d'enseignement (65 %).

¹⁶ Nous reviendrons sur ce point au chapitre 3.1.6. car ce fait est alors invoqué comme raison de ne pas utiliser le moyen.

2.2.3. Documents officiels et directives

Dans les cantons où une information a été organisée à l'intention des enseignants, une lettre officielle leur a également été adressée, parfois assortie de documents annexés.

Dans le canton de Vaud par exemple, une brochure intitulée *Séquences didactiques en expression* a été réalisée en 2002 par des formateurs de la HEP-Vaud, sur demande de la DGEO (Direction générale de l'enseignement obligatoire), et distribuée aux chefs d'établissement et aux enseignants. Elle fait une présentation des ouvrages, de leur conception et des offres de formation. Cette brochure a été reprise ensuite dans l'espace BEJUNE et diffusée aux enseignants, avec les adaptations nécessaires, *via* des « animateurs-relais ».

Dans le canton de Genève, les enseignants du primaire ont tout de même reçu une lettre leur annonçant la mise à disposition du nouveau moyen romand de français.

Liberté ou obligation d'utilisation du matériel ?

La situation entre les cantons varie ici encore fortement, d'une liberté totale à une contrainte – presque – totale. Ainsi, dans les cantons de Berne, de Genève, du Jura, du Valais et de Vaud, les enseignants sont libres d'utiliser ou non le moyen *S'exprimer en français*. Dans le canton de Fribourg, cette liberté d'utilisation concerne les enseignants du secondaire seulement.

Le canton du Valais a établi une proposition de répartition des 13 séquences didactiques du 4^e volume entre les degrés 7, 8 ou 9. Il s'agit toutefois encore bien d'une *proposition* et non d'une obligation, puisque les enseignants valaisans ne sont pas tenus d'utiliser ce moyen dans leur classe.

Il vaut la peine de signaler ici une contrainte non officielle pouvant pousser les enseignants à travailler selon le nouveau moyen d'enseignement: le poids de l'évaluation, en particulier celui des épreuves de référence cantonales. C'est en particulier le cas dans le canton de Vaud, où l'épreuve de production écrite concerne systématiquement un genre de texte correspondant à ceux qui sont travaillés dans *S'exprimer en français*. Les enseignants, informés en début d'année du genre choisi pour l'épreuve commune de leur cycle, sont donc fortement incités à le travailler durant l'année scolaire en cours!¹⁷

¹⁷ Cf. chapitre 3.2.3 où nous revenons sur ce point en examinant la manière dont les enseignants choisissent les séquences qu'ils réalisent dans leur classe.

A l'autre extrémité de ce continuum, dans le canton de Fribourg, des tableaux présentant les séquences didactiques à réaliser obligatoirement selon le degré sont fournis aux enseignants du primaire par les inspecteurs.

Et le canton de Neuchâtel indique dans la brochure d'information distribuée aux enseignants quelles sont les séquences didactiques à travailler en classe primaire, là aussi selon les degrés. Pour ce qui est du secondaire, ces indications sont insérées dans le PENSE (Plan d'études neuchâtelois pour l'école secondaire, 2005 et 2006). De manière générale, il est demandé à l'ensemble des enseignants d'aborder au moins deux séquences didactiques par année.

Des responsables cantonaux pour l'introduction du moyen d'enseignement

Dans tous les cantons une ou deux personnes – essentiellement des spécialistes de l'enseignement du français, enseignants et/ou formateurs, des conseillers pédagogiques ou inspecteurs, voire, dans un cas, la directrice de l'enseignement – ont assumé la responsabilité de l'introduction du moyen *S'exprimer en français*.

2.2.4. La formation des enseignants en relation au nouveau moyen d'enseignement

Tous les cantons, d'une façon ou d'une autre, ont prévu et prévoient encore des procédures de formation à l'utilisation de *S'exprimer en français*. Les modalités de ces formations sont toutefois très diverses et spécifiques à chacun d'eux, et nous ne pourrions de ce fait pas entrer dans le détail de tout ce qui est proposé.

Formation facultative ou obligatoire ?

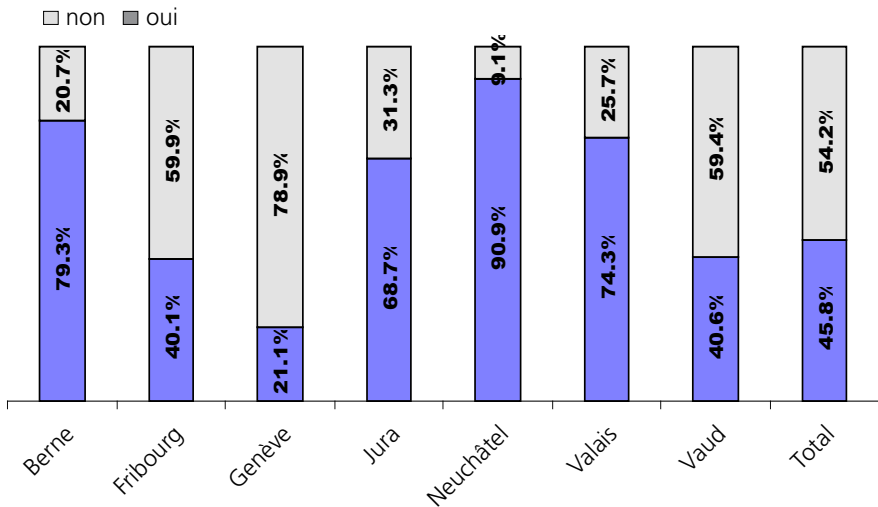
Dans la plupart des cas, la formation a été laissée au libre choix des enseignants. Elle peut prendre des modalités diverses selon les cantons. Par exemple, dans l'espace BEJUNE, une formation – conçue et organisée à niveau intercantonal – a d'abord été donnée à des enseignants pour qu'ils deviennent *animateurs-relais* dans leur établissement et puissent ainsi être à même de répondre aux demandes de leurs collègues et de proposer des formations ponctuelles ou un accompagnement au sein de leur établissement. Par ailleurs, les enseignants ont également la possibilité de se former dans le cadre de la formation continue mise en place à niveau cantonal.

Notons toutefois que, du côté neuchâtelois, une partie de la formation a tout de même été rendue obligatoire : sur trois ans, les enseignants ont dû s'inscrire à un certain nombre – imposé – de modules parmi ceux proposés et organisés par les animateurs-relais.

Les enseignants du primaire fribourgeois ont eux dû suivre une formation obligatoire sur trois après-midi. Cette formation a commencé en 2005 et a touché progressivement les enseignants de 1P-2P, 3P-4P et finalement 5P-6P. Elle est actuellement achevée.

Si l'on se réfère à présent aux résultats de notre questionnaire, il apparaît certes que de nombreux enseignants ont suivi une formation au nouveau moyen *S'exprimer en français*, mais surtout qu'il y a des différences considérables d'un canton à l'autre – ce qui ne surprend guère au vu de ce que nous avons constaté dans les modalités de distribution et les directives et vu aussi les situations différentes qui prévalent dans ce domaine de la formation entre les cantons.

Graphique 2 (Q. 5.1): Formation reçue ou non selon la provenance cantonale



Au bout du compte – verre à moitié vide ou à moitié plein ? –, ce sont en tout environ 46 % des enseignants qui ont donc reçu une formation. Mais ce nombre n'est plus que de 21 % dans le canton de Genève alors qu'il s'élève à plus de 90 % dans le canton de Neuchâtel. Les disparités constatées touchent entre autre les ordres d'enseignement, ceux du secondaire étant à l'évidence bien moins nombreux à avoir bénéficié d'une formation¹⁸ :

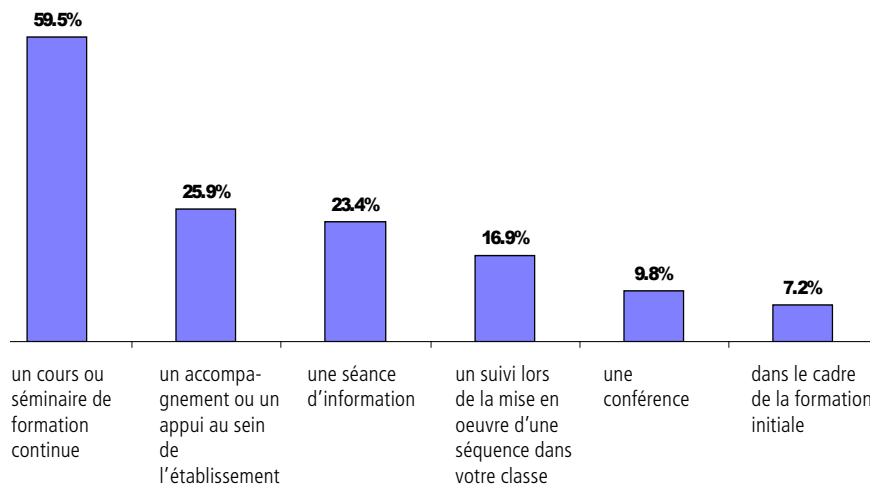
Quel type de formation ?

Nous nous sommes par ailleurs intéressés au type de formation suivie. Parmi les

¹⁸ Rappelons que, comme nous l'avons vu, le secondaire, dans certains cantons, n'a été ou n'est que faiblement touché par l'introduction de *S'exprimer en français* !

modalités de formation citées le plus fréquemment, les *cours et séminaires de formation continue* sont mis en avant par environ 60 % des enseignants ayant suivi une formation :

Graphique 3 (Q. 5.2) : Type de formation suivie



Le faible taux de réponses pour la rubrique « une séance d'information » apparaît surprenant si l'on se réfère aux indications qui nous ont été fournies par les autorités des différents cantons; nous pouvons cependant penser qu'un nombre non négligeable d'enseignants ont pu assimiler séance d'information à séance de formation, et donc que dans les 60 % de réponses à la rubrique « un cours ou séminaire de formation continue » se trouvent des réponses qui auraient dû concerner la rubrique « séance d'information ». Nous pouvons toutefois également craindre que, malgré leur caractère le plus souvent obligatoire, les séances d'information n'ont pas toujours connu le succès escompté auprès des enseignants.

En conclusion de cette deuxième partie, nous retiendrons les points suivants :

Il existe une grande variabilité intercantonale dans les modalités d'introduction du moyen d'enseignement (diffusion des ouvrages, consignes et informations fournies aux enseignants) et de formation des enseignants.

Dans certains cantons, le « choix » des séquences est imposé aux enseignants. A l'opposé, les enseignants de certains autres cantons n'ont reçu aucune directive particulière et sont totalement libres d'utiliser ou non les ouvrages et de choisir les séquences qui leur plaisent.

Les formations reçues par les enseignants, en majorité sous forme de cours ou de séminaire, mais aussi de séance d'information, de conférence ou, encore, d'un accompagnement au sein de l'établissement, présentent également une grande disparité d'un canton à l'autre. Les modalités de la formation, notamment son caractère facultatif (le plus souvent) ou obligatoire, varient d'un canton à l'autre, mais aussi entre le primaire et le secondaire pour un même canton.

Au final toutefois, et malgré ces disparités cantonales, voire communales, importantes, la distribution des ouvrages paraît tout de même relativement large et satisfaisante. Pour la plupart d'entre eux, les cantons ont eu à cœur d'accompagner l'introduction du moyen d'enseignement romand d'une information et d'une formation continue des enseignants, répondant ainsi aux vœux des auteurs notamment, et permettant à ce moyen de prendre une place dans l'enseignement du français en Suisse romande.

III. Résultats

Comme indiqué dans la présentation méthodologique (cf. chapitre 1.4), l'analyse des résultats s'appuie prioritairement sur les résultats statistiques aux différentes questions figurant dans le questionnaire (cf. Annexe 1). Pour illustrer nos analyses, nous utiliserons en outre les commentaires ajoutés par certains enseignants à certaines questions.

Dans un premier temps (chapitre 3.1), nous nous intéresserons aux « tendances fortes » qui ressortent des résultats, en quelque sorte indépendamment des observations plus spécifiques, de détail – qui seront examinées ensuite. Nous nous centrerons en particulier sur l'usage (ou non) de *S'exprimer en français* (Q. 2.2, sous-chapitre 3.1.1), sur l'adhésion à la démarche (Q. 4.1 et 4.4.1 ; sous-chapitre 3.1.2), l'évaluation des apports du ME (Q. 4.4.2 ; sous-chapitre 3.1.3), sur la qualité et la praticabilité du nouveau moyen (sous-chapitre 3.1.4), sur l'appréciation des séquences didactiques qui y sont proposées (sous-chapitre 3.1.5).

Nous examinerons également qui sont les enseignants qui n'utilisent pas ce ME, et pour quelles raisons (sous-chapitre 3.1.6).

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à savoir *comment* les enseignants mettent en œuvre les démarches proposées dans ce ME, quelle est leur « logique d'usage », afin de voir (a) si cette logique correspond aux intentions des auteurs (et, si on observe des décalages, tenter de les comprendre), et (b) dans quelle mesure des adaptations du ME sont nécessaires – information évidemment d'un grand intérêt dans la perspective d'une éventuelle réédition (chapitre 3.2). Nous esquisserons une sorte de « profil » des utilisateurs du ME (sous-chapitre 3.2.1). Nous nous demanderons alors quelle est la fréquence d'utilisation du ME (sous-chapitre 3.2.2), comment les enseignants « choisissent »¹⁹ les séquences qu'ils appliquent dans leur classe (sous-chapitre 3.2.3), quelle place ce ME occupe parmi l'ensemble des « outils » utilisés pour l'enseignement du français et, plus particulièrement, de l'expression (sous-chapitre 3.2.4), quels sont les aspects de la démarche qu'ils prennent ou non en compte et auxquels ils donnent plus ou

¹⁹ Dans certains cantons, nous avons vu qu'il n'y a en fait pas de choix puisque les séquences à enseigner y sont imposées (cf. chapitre 2.2).

moins d'importance dans leurs pratiques (sous-chapitre 3.2.5). Un sous-chapitre particulier sera consacré à la question de l'oral dans ce moyen d'enseignement et dans les pratiques et représentations des enseignants (sous-chapitre 3.2.6). Nous concluons cet examen en analysant et en discutant quelques-unes des principales difficultés que semble soulever l'utilisation de ce ME (sous-chapitre 3.2.7).

Dans le chapitre 3.3, nous analyserons plus précisément certaines séquences, quelques-unes faisant partie de celles qui – selon les dires des enseignants – fonctionnent bien et quelques-unes de celles qui, au contraire, semblent ne pas trop bien fonctionner.

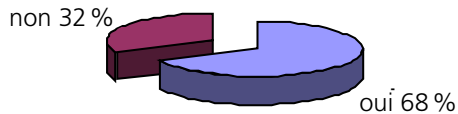
Le chapitre 3.4 touche aux souhaits exprimés par les enseignants d'une part à propos du moyen lui-même et des améliorations que ces derniers demandent de lui apporter, d'autre part relatifs à des formations complémentaires selon plusieurs propositions suggérées dans le questionnaire.

3.1. Résultats généraux

3.1.1. L'usage du moyen d'enseignement

Comme le montrent les résultats à la question 2.2 (*Utilisez-vous le moyen d'enseignement S'exprimer en français pour enseigner l'expression ?*), plus de $\frac{2}{3}$ des enseignants « disent »²⁰ utiliser ce ME – ce qui montre que son introduction a eu un réel impact sur l'organisation de l'enseignement du français, pour le domaine de l'expression en particulier. Cependant, $\frac{1}{3}$ d'entre eux *n'utilisent pas* les séquences didactiques. Ce pourcentage n'est pas négligeable et devra être pris en considération.

Graphique 4 (Q. 2.2): Utilisation de S'exprimer en français



Nous examinerons plus en détail, dans le sous-chapitre 3.1.6, qui sont les enseignants qui n'utilisent pas ce ME et pourquoi. Pour le moment, c'est toutefois ce pourcentage de 68,2 % qui est important – et c'est sur les réponses des enseignants qui ont répondu positivement à cette première question que nous nous appuyerons pour la suite de nos analyses (excepté donc pour le chapitre 3.2).

3.1.2. L'adhésion globale aux démarches proposées dans le moyen d'enseignement

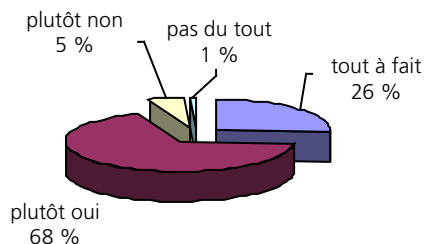
Plusieurs items du questionnaire touchent, de manière plus ou moins directe, à la question de l'adhésion aux démarches proposées, indépendamment – toutefois en partie seulement, car il n'est pas évident d'évaluer des démarches sans prendre en compte les activités qui les matérialisent – de la manière dont ces démarches sont mises en œuvre dans le ME, voire, plus spécifiquement encore, dans chacune des séquences qu'il contient.

L'une des questions est très générale, interrogeant globalement sur la perception de la démarche (Q. 4.4.1); les autres portent sur les différents aspects qui nous ont paru les plus caractéristiques de la démarche générale, ce qui nous permettra une analyse plus fine (cf. Q. 4.1.).

²⁰ Comme il s'agit de réponses au questionnaire, nous nous appuyons bien sûr sur les déclarations des enseignants. Il faudrait donc, à chaque fois, préciser cela, par des formules du type « disent utiliser ». Mais, cela étant entendu une fois pour toutes, et pour des raisons stylistiques, nous ne le ferons pas systématiquement, laissant le lecteur rétablir le sens précis de la formulation.

Voici en effet les résultats à la question 4.4.1 : *Globalement, adhérez-vous à la démarche proposée dans le moyen d'enseignement S'exprimer en français ?*

Graphique 5 (Q.4.4.1): Adhésion à la démarche



Comme on le voit, les résultats sont extrêmement nets et – il faut le souligner – extrêmement positifs. On peut ainsi affirmer, globalement, que la démarche proposée dans ce nouveau moyen d'enseignement est appréciée par une grande majorité d'enseignants. Les analyses plus détaillées qui vont suivre ne remettent pas en cause ces résultats mais viseront à faire apparaître certaines difficultés très ponctuelles et à préparer certaines améliorations.

Deux questions se posent ainsi si l'on souhaite aller plus loin dans la compréhension des facteurs qui influent sur l'introduction de ce nouveau moyen d'enseignement :

- ▶ Si l'on considère que la démarche proposée – et, donc, globalement appréciée – possède différentes caractéristiques, toutes ces caractéristiques sont-elles également appréciées ? Certaines posent-elles tout de même problème ?
- ▶ Cette appréciation globalement positive doit-elle néanmoins être nuancée selon divers paramètres : provenance cantonale des enseignants, formation reçue, conditions de mise en œuvre (ordre d'enseignement, type de classe, etc.), différentes séquences proposées ?

L'évaluation des différents aspects de la démarche

Nous nous appuyons ici sur la question 4.1 : *Indiquer dans quelle mesure les propositions suivantes correspondent à votre façon de concevoir l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale et écrite.* Les résultats montrent que les différents aspects de la démarche sont tous bien acceptés, avec quelques nuances bien sûr. Voici ces différentes caractéristiques classées par ordre décroissant d'appréciation²¹ (Graphique 6) :

²¹ Signalons que, comme dans la plupart des analyses qui suivent, nous avons regroupé ici sous

Comme on le voit, tous les aspects de la démarche sont très bien acceptés. Il y a toutefois quelques différences, et on peut établir deux groupes de « caractéristiques didactiques » : d'un côté sept propositions qui correspondent à plus de 86 % à la manière dont les enseignants conçoivent l'enseignement de l'expression, et de l'autre quatre propositions qui recueillent entre 73 et 78 % d'approbation.

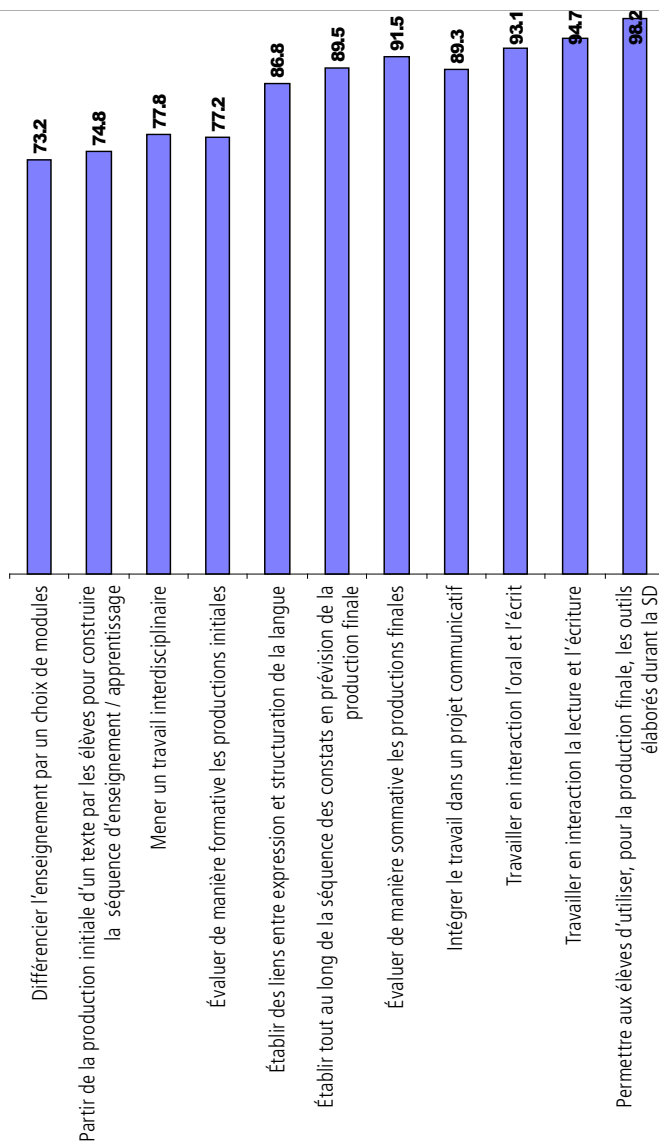
Dans le premier groupe nous trouvons d'abord l'idée que le travail en expression doit être intégré dans un projet communicatif. Ceci nous paraît très important, entre autre dans la mesure où la clarté du résultat confirme en quelque sorte toute l'orientation « communicative » de l'enseignement depuis la rénovation initiée avec *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979). On relèvera cependant que les enseignants secondaires apparaissent un peu moins convaincus à cet égard (81.8 % d'accord, 13.4 % pas d'accord²²), ce qui nous semble refléter à la fois la moindre pénétration des principes de la rénovation dans le secondaire mais aussi la plus grande difficulté à envisager de tels projets communicatifs quand le programme est plus chargé et le découpage horaire plus rigide. Il importera, dans la suite de nos analyses, d'être particulièrement attentifs aux différences qu'on peut observer entre le primaire et le secondaire et aux contraintes particulières qui pèsent sur l'enseignement au secondaire.

On trouve ensuite 3 items (*travailler en interaction la lecture et l'écriture / travailler en interaction l'oral et l'écrit / établir des liens entre expression et structuration de la langue*) qui affirment avec force la nécessité d'envisager l'enseignement du français comme un ensemble articulé de façon cohérente, dans lequel la lecture et l'écriture, l'oral et l'écrit ainsi que l'expression et la structuration doivent être liés. Or, c'est assurément une des forces de ce ME que de mettre sans cesse en interaction ces composantes de l'enseignement : on lit pour écrire, on parle en s'appuyant sur des notes écrites, on travaille certains aspects de la structuration dans les modules, etc. Nous reviendrons plus tard (cf. 3.2.7) sur la question des liens entre expression et structuration – vieux démon de l'enseignement du français – car nous verrons à ce propos que toutes les difficultés n'ont pas encore été aplanies par ce nouveau ME ; mais l'important ici est de constater l'accord des enseignants sur le principe même d'une articulation : c'est bien là un des fondements des démarches proposées qui se trouve plébiscité.

l'intitulé « d'accord » à la fois les enseignants qui se disaient « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » et, sous la dénomination « pas d'accord », ceux qui se déclaraient ou « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord ».

²² La somme totale (81.8 + 13.4) n'est pas égale à 100. Cela est bien entendu dû au taux, variable selon les questions mais également selon les catégories prises en compte, de « sans opinion » et/ou de non-réponses. Lorsque ce taux n'est pas élevé, nous ne distinguerons pas entre « sans opinion » et non-réponse.

Graphique 6 (Q. 4.1) : Appréciation des différents aspects de la démarche



Enfin, dans ce premier groupe, on trouve encore trois items (*établir tout au long de la séquence des constats en prévision de la production finale / permettre aux élèves d'utiliser, pour la production finale, les outils élaborés durant la SD / évaluer de manière sommative les productions finales*) qui nous semblent refléter une des caractéristiques fondamentales de la démarche proposée : l'idée que les capacités en expression sont construites progressivement, par un travail patient au cours

duquel des constats sont effectués, des outils sont élaborés qui pourront être utilisés pour une production finale qui – elle – pourra faire l'objet d'une évaluation sommative.

Dans le second groupe, celui des caractéristiques de la démarche qui correspondent à peine moins aux conceptions des enseignants, nous distinguerons deux cas : d'abord l'item « mener un travail interdisciplinaire », sur lequel nous ne nous arrêterons guère car il ne nous semble pas exprimer une caractéristique très spécifique aux séquences didactiques²³ et l'idée d'interdisciplinarité rencontre certaines résistances partout où elle est prônée ; ensuite trois items (*évaluer de manière formative les productions initiales / partir de la production initiale d'un texte par les élèves pour construire la séquence / différencier l'enseignement par un choix de modules*) qui, en revanche, expriment une caractéristique forte des SD : l'idée de s'appuyer sur les productions initiales des élèves, et sur leur évaluation formative, pour organiser la suite de l'enseignement, par exemple en sélectionnant les modules les plus utiles par rapport aux difficultés *concrètes* rencontrées par les élèves *concrets* de la classe. Cependant, les légères réticences des enseignants, observées ici, d'autant plus importantes qu'on monte dans les degrés²⁴, nous semblent moins exprimer un refus du principe qu'une réelle difficulté à le mettre en œuvre, à la fois parce qu'il demande des capacités d'analyse linguistiques auxquelles les enseignants n'ont de loin pas tous été formés et pour des questions de temps à disposition – l'évaluation des productions initiales est très exigeante et chronophage. D'ailleurs, d'autres résultats nous montrent que les enseignants du secondaire procèdent fréquemment à un choix de modules lorsqu'ils travaillent une séquence didactique, mais celui-ci apparaît moins guidé par la volonté de différencier l'enseignement que par des questions de gestion du temps. Nous reviendrons par conséquent sur ces difficultés – qui devront être prises sérieusement en compte – dans le sous-chapitre 3.2.7 et, dans la partie IV, lorsque nous examinerons un certain nombre de problèmes spécifiques que fait apparaître la mise en œuvre des SD et formulerons des recommandations à l'intention des autorités scolaires.

Une autre question de notre questionnaire (Q.4.5.1) – toutefois centrée sur d'éventuelles critiques à adresser aux séquences didactiques et non directement

²³ Certes, les SD permettent un travail interdisciplinaire et, surtout, elles sont censées préparer à un meilleur usage de la langue dans les genres textuels pratiqués dans d'autres disciplines ; mais la didactique mise en œuvre dans les SD des ouvrages, qui ont en quelque sorte une fonction modélisante, ne conduit pas nécessairement à une conception interdisciplinaire des activités.

²⁴ Ce sont ainsi 27 % des enseignants secondaires qui ne sont pas d'accord avec l'idée de « partir de la production initiale d'un texte par les élèves pour construire la séquence ». Mais soulignons tout de même que la grande majorité d'entre eux est en accord avec ce principe.

sur l'adhésion aux démarches – permet une fois encore de mettre en évidence l'adhésion forte des enseignants aux principales orientations de la démarche. Interrogés afin de savoir s'ils sont « d'accord avec les critiques suivantes: ... », seuls 13 %, respectivement 10 %, sont d'avis que « L'enseignement par les genres de texte convient mal à l'apprentissage de l'oral » / « ... à l'apprentissage de l'écrit ». Il est clair qu'on doit voir là une acceptation massive de ce qui a parfois été nommé « l'entrée par les genres », principe important de la démarche proposée dans *S'exprimer en français*. Dans la même direction, mais sur des points tout de même moins centraux, les enseignants ne sont que 14.5 % à considérer que « les objectifs des SD manquent de compatibilité avec ceux des plans d'études », 16 % que « les SD négligent la créativité des élèves », 18 % que « le travail en groupe représente une importante perte de temps » et 25 % - ce qui est tout de même déjà plus important – que « dans l'enseignement par SD les élèves n'écrivent pas suffisamment »²⁵.

Quelques paramètres susceptibles d'influencer l'adhésion des enseignants à la démarche

Comme nous l'avons vu, l'adhésion à la démarche proposée dans le ME est forte, voire très forte. Les résultats montrent de plus qu'elle n'est guère affectée par d'autres paramètres :

- ▶ Il n'y a guère de différence selon le canton dans lequel on enseigne: c'est dans les cantons de Neuchâtel (10.7 %, dont 2.2 % « pas du tout »), Fribourg (9.4 %), Valais (8 %) et Vaud (7.3 %) qu'on trouve le plus grand pourcentage d'enseignants non satisfaits ; à l'inverse, c'est dans les cantons de Berne (100 %, dont 40.6 % « tout à fait »), Jura (100 %) et Genève (98.2 %) que les enseignants se montrent le plus satisfaits.
- ▶ Le fait d'avoir ou non reçu une formation à ces moyens d'enseignement n'influence pour ainsi dire pas l'adhésion: 93 % de ceux qui ont été formés, de quelque manière que ce soit, et 95 % de ceux qui n'ont pas été formés adhèrent à la démarche (« tout à fait » ou « plutôt oui »).
- ▶ Le nombre d'années d'usage du moyen n'influence pas non plus de manière significative l'adhésion à la démarche: ce sont en effet les enseignants qui utilisent ce ME depuis 1 année et ceux qui l'utilisent depuis plus de 3 ans qui adhèrent le plus (respectivement à 97 % et 95 % contre 92 % pour ceux qui l'utilisent depuis 2 ou 3 ans). Seul fait notoire: les enseignants qui utilisent le

²⁵ Comme nous le verrons, dans le sous-chapitre 3.2.7, à l'examen de cette question 4.5.1, ce sont bien les difficultés d'évaluer et de différencier ainsi que le manque de temps qui sont alors mentionnés de manière critique.

ME depuis plus de 3 ans sont plus nombreux à dire adhérer « tout à fait » à la démarche (32 % ; pour l'ensemble des enseignants : 26 %), ce qui apparaît comme une donnée plutôt encourageante : l'adhésion ne subit aucune usure, bien au contraire !

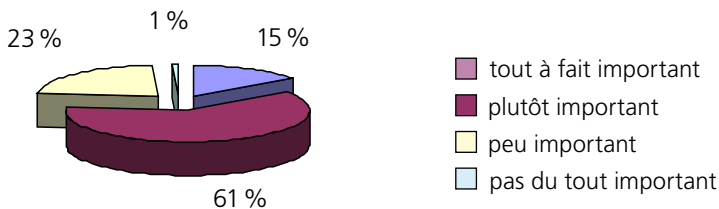
- ▶ De même, sans surprise d'ailleurs, on constate – mais sans effet significatif – que le fait d'utiliser *régulièrement* le ME augmente plutôt l'adhésion à la démarche (95.7 % vs 85 % pour ceux qui ne les utilisent qu'*occasionnellement*).
- ▶ Et, de même, les enseignants qui disposent d'un exemplaire personnel semblent adhérer très légèrement davantage (95.8 %) que ceux qui utilisent le manuel de leur établissement (91.7 %). Toutefois – et curieusement –, ceux qui possèdent un manuel personnel adhèrent certes davantage à la démarche mais avec moins d'enthousiasme (seuls 24.3 % adhèrent « tout à fait », contre 71.5 % qui adhèrent « plutôt ») alors que ceux qui utilisent un manuel collectif adhèrent avec plus d'entrain (« tout à fait » 32.6 % versus « plutôt » 59.1 %). Ces légères différences, non significatives, pourraient cependant suggérer qu'il existe dans certains établissements une sorte d'« effet de groupe » en faveur des séquences didactiques.

Nous pourrions multiplier ainsi les indices qui confirment, globalement, l'adhésion forte des enseignants à la démarche proposée dans les SD. Mais nous préférons nous tourner maintenant vers une autre des questions de notre enquête – qui porte sur l'apport estimé de ce ME pour l'enseignement du français et fournit ainsi un éclairage légèrement différent sur la réception de ces ouvrages.

3.1.3. *Les apports estimés du moyen d'enseignement S'exprimer en français*

Comme le montre le graphique ci-après, près des trois quarts des enseignants qui utilisent le moyen *S'exprimer en français* affirment que son apport global est « très important » ou « plutôt important ».

Graphique 7 (Q. 4.4.2) : *Apport estimé du moyen d'enseignement*



Ce résultat vient conforter ce que nous avons déjà vu. Et, là encore, l'un des items de la question 4.5.1 permet de confirmer l'évaluation positive des enseignants²⁶ : seuls 10 % parmi eux considèrent que « les SD orales n'apprennent rien de plus aux élèves que ce qu'ils savent déjà ». Autrement dit, l'utilisation des SD permet – à l'oral en tout cas – aux élèves d'apprendre quelque chose.

Mais ce qui est le plus intéressant ici, ce sont les remarques – nombreuses et variées – formulées par les enseignants en accompagnement de leur réponse. Les remarques positives à l'égard des SD touchent, aux avantages qu'elles offrent à la fois pour l'enseignement et pour l'apprentissage : « Mon enseignement avant était partiel, moins efficace, sans base théorique ». « C'est un regard et une approche intelligents posés sur la langue. Souvent les textes annexes sont intéressants pour les élèves et bien présentés ». « Les élèves apprennent concrètement à produire différentes sortes de textes. Ils ont des outils qu'ils peuvent utiliser plus tard. Les SD ont du sens et donnent du sens à l'expression ». Certains enseignants soulignent le côté novateur du moyen, sa richesse, mais aussi son côté structuré qui constitue une véritable aide à l'enseignement : « Il m'aide à me « cadrer » dans mon enseignement du français ». « Les moyens d'enseignement étaient pauvres en expression auparavant. J'apprécie surtout la possibilité d'adapter à la sauce locale après expérience ». Il est intéressant de relever que certains enseignants semblent s'être suffisamment appropriés la démarche pour vouloir la transférer à d'autres activités : « La démarche est très intéressante et réutilisable pour d'autres séquences ». D'autres mettent en avant l'intérêt et le plaisir que trouvent enseignants et élèves à travailler avec ce moyen : « J'ai trouvé les différentes séquences pratiquées riches et intéressantes. Les élèves ont eu du plaisir également ». D'autres encore le considèrent explicitement comme un ME complémentaire : « Un complément intéressant » ; nous y reviendrons (cf. sous-chapitre 3.2.4). Enfin, la qualité du matériel est parfois soulignée.

Parmi les autres remarques, il faut distinguer celles qui posent des restrictions de celles qui critiquent voire rejettent le moyen. Les restrictions portent essentiellement sur les adaptations à faire d'une part, sur ce qui manque et qui devrait être encore développé dans ce moyen d'autre part. Bien des adaptations citées le sont en fonction d'un type d'élève ou de degré (petits degrés du primaire, classes à grand effectif, à degrés multiples²⁷). Quant aux manques, ils tournent autour des activités de structuration et de lecture.

²⁶ Certes, cet item ne porte que sur les séquences orales, mais il nous semble qu'il est légitime d'extrapoler – avec prudence – à l'ensemble des SD.

²⁷ Un enseignant estime ainsi cet apport comme « variable suivant les capacités des enfants, car difficile à utiliser (sauf séquence orale) avec des non lecteurs. Par contre il n'est pas compliqué d'adapter aux enfants. ».

Parmi les critiques exprimées, soulignons trois points: le manque de lien avec les activités de structuration; la lassitude des élèves, due au côté répétitif de la démarche; le temps exigé par les SD. Nous reviendrons sur ces critiques lorsque nous examinerons plus en détail quelques problèmes liés à ce ME. Mais il importe d'ores et déjà de rappeler que 87 % des enseignants disent apprécier le fait que ce ME établit « des liens entre expression et structuration de la langue » (*cf. supra*, sous-chapitre 3.1.2) et, comme nous le verrons encore dans le sous-chapitre 3.2.7, que 32 % des enseignants acceptent la critique selon laquelle « la démarche, peu variée, devient lassante pour l'enseignant-e ». Ces données permettent de relativiser les critiques – qui ne doivent toutefois pas être négligées, en particulier celles concernant la question du temps.

Relevons en outre que l'apport du ME est perçu de manière légèrement différente selon le degré d'enseignement :

Comme on le voit, si l'évaluation globale est toujours nettement favorable, les enseignants des petits degrés et ceux des plus hauts degrés sont légèrement moins positifs. En 1P-2P, on peut imaginer que c'est plutôt l'enseignement/apprentissage de la lecture qui constitue la colonne vertébrale de l'enseignement du français. Dans les degrés 7 à 9, l'explication nous semble plutôt devoir être cherchée dans les conceptions de l'enseignement (poids de la structuration) et la nature des programmes (compartimentage des sous-disciplines du français). En revanche, on constate aussi que l'importance de l'apport du ME apparaît particulièrement forte de la 3P à la 6^e année. Cela tient-il à la qualité des séquences didactiques de ces degrés? D'une adéquation particulière de la démarche aux pratiques et aux objectifs de l'enseignement dans ces degrés? Du fait que la structure de l'école primaire est plus favorable que celle du secondaire à la conduite de telles séquences didactiques? Il y a certainement un peu de tout cela mais il n'est pas simple d'apporter une réponse étayée avec les données dont nous disposons.

Tableau 2 (Q. 4.4.2): Apport estimé du moyen d'enseignement en fonction des degrés

	1P-2P		3P-6P		5-6		7-8-9		Total	
Tout à fait important	9.1 %	73.5 %	21.0 %	78.2 %	18.0 %	79.7 %	11.6 %	73.7 %	15.4 %	76.5 %
Plutôt important	64.4 %		57.2 %		61.7 %		62.1 %		61.1 %	
Peu important	26.5 %	26.5 %	19.7 %	21.8 %	19.2 %	20.3 %	26.3 %	26.3 %	22.6 %	23.5 %
Pas du tout important	---		2.1 %		1.1 %		---		0.9 %	
Total	100.0 %		100.0 %		100.0 %		100.0 %		100.0 %	

3.1.4. L'évaluation de la qualité du moyen d'enseignement

La réussite de l'introduction du nouveau moyen d'enseignement tient non seulement à leurs qualités « théoriques » (démarches, contenus, etc.), mais également à la qualité des matériaux fournis (exemples, documents...), à sa présentation, à la qualité de la formulation des consignes et explications, etc. Nous nous sommes par conséquent demandé si les enseignants étaient satisfaits de ce matériel. Les questions 4.2.1 (« Matériel – Indiquez votre degré de satisfaction par rapport au matériel dans son ensemble puis par rapport à ses différents aspects ») et 4.2.2 (« Introduction générale du livre du maitre – Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les différents aspects de l'introduction générale du livre du maitre ? ») nous ont ainsi permis de connaître les appréciations des enseignants à ce propos.

Et ce qui frappe d'emblée dans les réponses à la première question, portant sur l'évaluation générale du moyen, c'est – à nouveau – la grande satisfaction des enseignants : 89 % d'entre eux sont *tout à fait* ou *plutôt satisfaits* pour ce qui concerne la facilité d'articulation des différents éléments constituant l'ensemble des ouvrages. On peut ainsi en déduire que ce ME, incluant le livre du maitre, les documents reproductibles destinés aux élèves et le CD, est perçu comme un tout cohérent et opératoire.

Ensuite, comme le montre le graphique ci-après, le degré de satisfaction par rapport aux différents aspects du moyen d'enseignement est très fort :

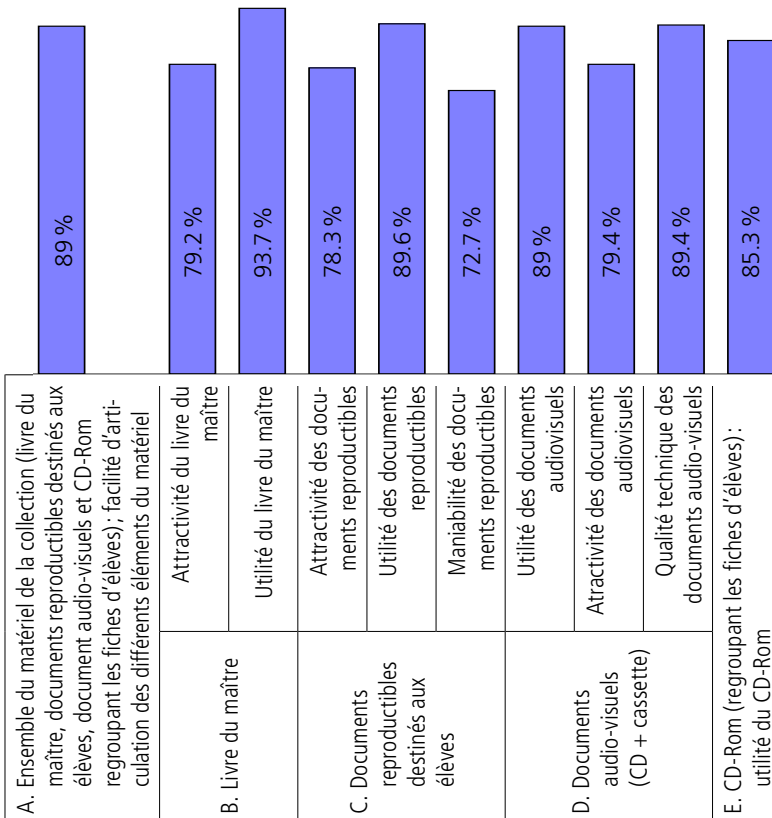
Le taux de réponses positives (« tout à fait satisfait » et « plutôt satisfait » regroupées) dépasse 80 % pour 14 des 19 items concernés. Seules 5 questions ont obtenu un résultat inférieur à ce taux et une seule un résultat inférieur à 70 %. Les meilleurs scores concernent en général *l'intérêt* et *l'utilité* des divers éléments (livre du maitre, documents reproductibles et audio-visuels, introduction du livre du maitre) alors que *l'attractivité* de ces mêmes documents est souvent évaluée – à peine – plus sévèrement (aux environs de 80 %). Il apparaît ainsi – mais rappelons une fois encore qu'on se situe à des degrés de satisfaction déjà très élevés – qu'il serait envisageable de chercher à améliorer encore la présentation des documents en cas de réédition. A cet égard, la *maniabilité* des documents reproductibles obtient un score relativement bas (72.7 %) et on peut supposer que c'est soit l'insertion dans un cartable séparé, soit la minceur des feuillets (qui rend difficile le photocopiage), soit les deux facteurs qui en sont responsables²⁸.

²⁸ A noter que le taux de satisfaction pour cet item descend même à 67.2 pour les enseignants des degrés 7 à 9. En revanche, l'item « Présenter les fiches sur un papier plus fin (pour en faciliter la photocopie) » est celui qui entraîne l'adhésion la plus faible parmi l'ensemble des propositions soumises aux enseignants afin d'améliorer le ME : 58 % d'entre eux sont *tout à fait* ou *plutôt d'accord*.

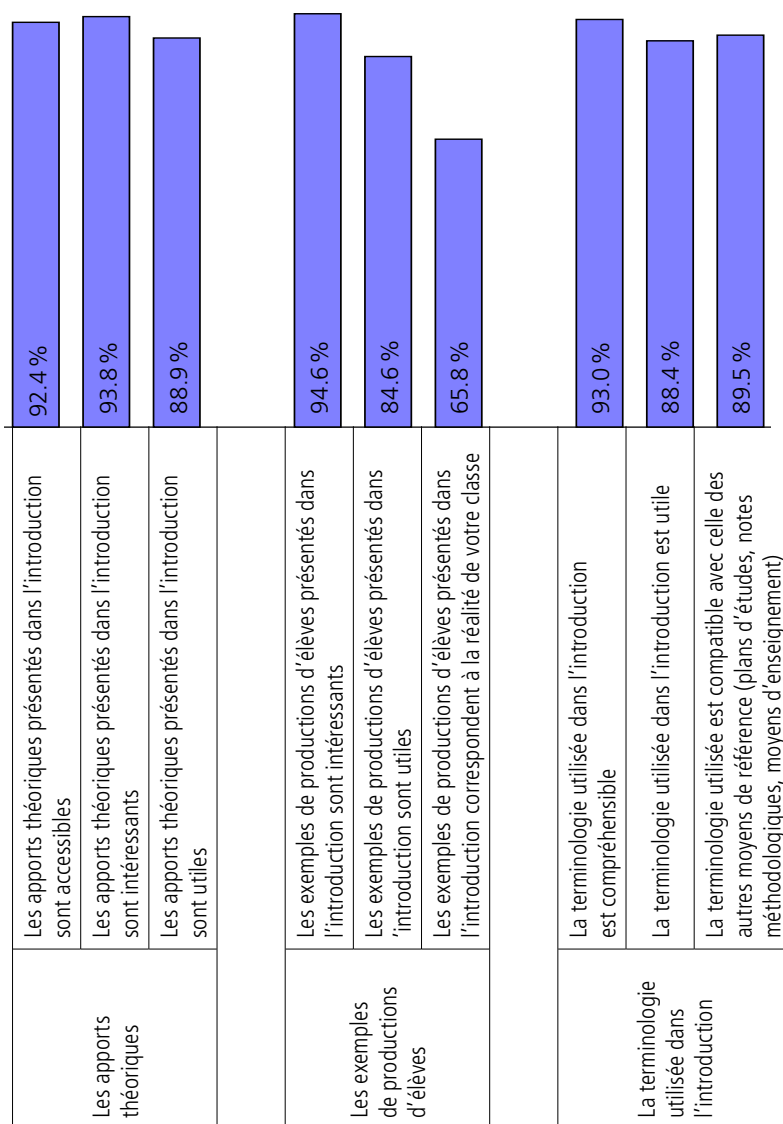
On appréciera particulièrement le fait que la terminologie, pourtant souvent source de polémique, est ici bien acceptée : elle est perçue comme *compréhensible* (93 %), *utile* (88.4 %) et *compatible* avec celle des autres moyens de référence (plan d'études, notes méthodologiques, moyens d'enseignement) (89.5 %).

Le score le moins bon est celui qui concerne la *correspondance à la réalité de la classe* des exemples de productions d'élèves contenus dans l'introduction : 68.5 %. On ne peut pas vraiment parler d'un mauvais résultat, d'autant plus que l'*intérêt* de ces mêmes exemples n'est surtout pas remis en cause (94.6 %) ! Mais, comme le montre l'évaluation de l'*utilité* de ces exemples (84.6 %), plus faible que pour les autres items portant sur l'utilité (des apports théoriques et de la terminologie), nous sommes apparemment ici face à une « vraie » difficulté pour les enseignants : tout se passe comme si les enseignants s'intéressent à de tels exemples (*cf.* intérêt) mais ne parviennent pas à les relier à ce qu'ils observent chez leurs élèves (*cf.* correspondance) et en relativisent par conséquent l'utilité.

Graphique 8 (Q. 4.2.1) : Evaluation du matériel
(pourcentage des enseignants « tout à fait » et « plutôt » satisfaits)



Graphique 9 (Q. 4.2.2): Introduction générale du livre du maître
(réponses « tout à fait » et « plutôt » regroupées)



La question est donc de savoir pourquoi les enseignants peinent à relier les exemples à ce que font leurs élèves: est-ce dû à une inadéquation des exemples? Il faut préciser ici que les exemples figurant dans le ME ne sont pas des exemples construits mais des exemples réels, empruntés généralement aux phases d'expérimentation des activités. Est-ce dû à un manque d'habitude des enseignants à analyser de tels exemples et, par conséquent, à une difficulté à y retrouver ce

qu'ils perçoivent chez leurs élèves? On peut le penser, comme le montre le fait que, lorsqu'ils sont invités à évaluer des items semblables pour les activités précises qu'ils ont sélectionnées, parmi celles qu'ils ont mises en œuvre durant l'année (cf. questions 4.3.2 et 4.3.3), ils se montrent en particulier moins convaincus par l'utilité des exemples de productions d'élèves pour les SD orales; or nous savons que l'analyse de l'oral fait souvent difficulté pour les enseignants, entre autre par manque d'habitude, de formation, et en raison des conventions de transcription de l'oral, relativement complexes, qui ne reflètent pas toujours de manière parlante ce qui se passe vraiment et peuvent par conséquent paraître peu éclairantes quant aux compétences des élèves, par exemple pour ce qui concerne les modalités de prise de parole. Cette hypothèse semble en outre confirmée par le fait que « apprendre à analyser des productions d'élèves » constitue l'une des attentes les plus fortes de la part des enseignants qui souhaiteraient compléter leur formation.²⁹

En tous les cas, et quand bien même le taux de satisfaction relatif aux exemples de production d'élèves est globalement élevé, c'est là un aspect qui mériterait d'être réexaminé et amélioré en cas de réédition du ME.

On signalera par ailleurs que, à nouveau lorsqu'on leur demande d'évaluer divers aspects des séquences qu'ils ont sélectionnées parmi celles qu'ils ont mises en œuvre durant l'année, les enseignants se montrent globalement peu satisfaits – mais uniquement pour les séquences qui n'ont « plutôt pas bien fonctionné » (cf. Q. 4.3.3) – de l'« apport des textes proposés dans les annexes ». Il semble donc que, en ce qui concerne le matériel proposé dans le ME, la qualité de ces textes constitue un critère important et qu'il importerait vraisemblablement de revoir ceux des activités moins appréciées en cas de réédition³⁰.

3.1.5. *L'évaluation des séquences didactiques*

Si l'adhésion à la démarche s'avère globalement forte et si l'apport du ME est plutôt considéré comme important, cela ne signifie bien sûr pas que tout est bon, que tout fonctionne bien dans ce ME. Nous avons en particulier voulu savoir quelles étaient les *séquences didactiques* que les enseignants appréciaient particulièrement et celles, au contraire, qu'ils n'appréciaient guère.

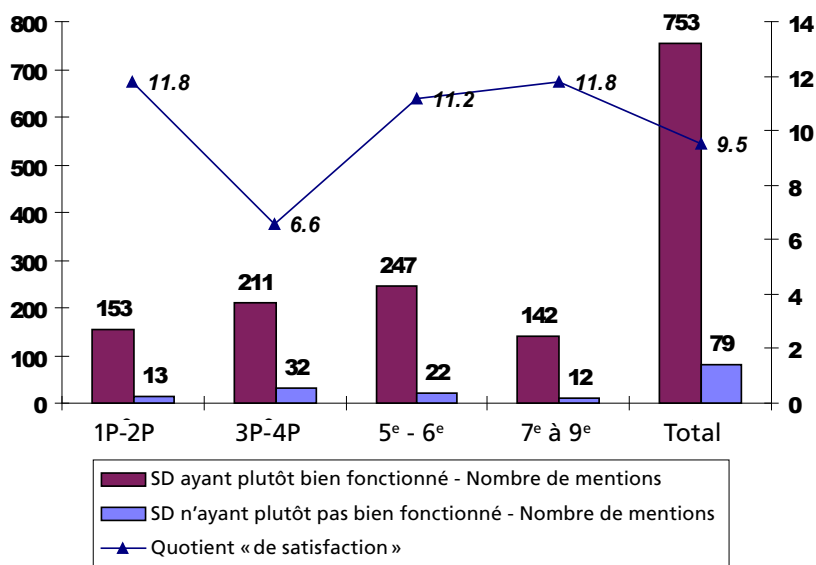
²⁹ Nous pouvons également nous demander si des exemples de productions finales ne seraient pas au moins aussi utiles que des exemples de productions initiales.

³⁰ Dans la question 4.3.3, les SD suivantes sont mentionnées au moins une fois et concernées par ce problème. Degrés 1-2: le récit de vie (taux de satisfaction par rapport aux textes en annexe: 33.4%) et l'album à compléter (60.6%). Degrés 3-4: le conte merveilleux (66.5%) et le témoignage (8.9%); les annexes de la SD le récit d'aventure sont également moins bien évaluées, mais tant en 4.3.2 (65%) qu'en 4.3.3 (64%). Degrés 5-6: le fait divers (36%) et le conte du pourquoi et du comment (39%). Degrés 7-9: le point de vue (36%).

A cette fin, dans le questionnaire, les enseignants avaient la possibilité de citer d'une part les séquences qui avaient bien fonctionné dans leur classe, d'autres part celles qui avaient plutôt mal fonctionné³¹. Nous verrons dans le chapitre 3.3 quelles sont plus particulièrement les séquences didactiques relevées comme ayant plutôt bien fonctionné et celles mentionnées comme ayant plutôt mal fonctionné, cycle par cycle, et les principales raisons de ces appréciations. Mais pour le moment, nous nous intéressons uniquement à savoir si – globalement – les séquences mentionnées sont plutôt des séquences ayant bien fonctionné ou des séquences ayant mal fonctionné.

Ici à nouveau, comme le confirme le graphique 10 ci-après qui indique le nombre de mentions par cycle et au total, ainsi que le rapport entre le nombre des SD mentionnées qui ont plutôt bien fonctionné et celles qui ont plutôt mal fonctionné (quotient de satisfaction), il s'avère que les séquences citées sont en grande majorité jugées comme ayant plutôt bien fonctionné :

Graphique 10 (Q. 4.3.1): Quotient de satisfaction par rapport aux SD, cycle par cycle



³¹ Il faut préciser que les enseignants ont été invités à procéder en deux temps : dans une première question, ils devaient donner la liste des séquences didactiques travaillées en classe durant les deux dernières années scolaires, en indiquant pour chacune si elle avait « plutôt bien fonctionné » ou « plutôt pas bien fonctionné ». Dans un deuxième temps, ils devaient, à partir de la liste établie précédemment, choisir *une* séquence ayant plutôt bien marché puis *une* séquence n'ayant plutôt pas bien marché. En cochant toute une série d'items qui leur étaient proposés, correspondant à des caractéristiques des séquences didactiques, ils indiquaient alors leur degré d'appréciation de ces séquences particulières.

Nous constatons donc que, pour la liste des séquences didactiques travaillées dans leur classe, les enseignants en ont proportionnellement davantage mentionné qui avaient bien fonctionné plutôt que moins bien fonctionné, ceci quel que soit le cycle considéré. Ils mentionnent, en moyenne, presque 10 fois plus de séquences ayant bien fonctionné ! Il apparaît une proximité des résultats pour l'ensemble des cycles, à l'exception du deuxième (3P-4P), pour lequel le quotient de satisfaction est inférieur à ceux des autres cycles. Ce constat est d'emblée difficile à expliquer ; peut-être que les séquences didactiques réalisées pour ce cycle ne conviennent-elles pas toutes, soit parce qu'elles présenteraient des défauts soit parce qu'elles ne seraient pas adaptées à l'âge des élèves. Le commentaire suivant, d'un enseignant de ce deuxième cycle montre en outre une tendance de certains enseignants de laisser de côté des activités qui leur apparaîtraient de prime abord comme moins convaincantes... : « [Les SD] que je pensais qui fonctionnaient moins bien, je ne les ai pas utilisées. J'ai utilisé : article encyclopédique, conte, description d'un itinéraire. »³²

Il est par ailleurs étonnant de constater que les enseignants de 1P-2P d'une part, de 7-8-9 d'autre part se disent très satisfaits des SD dont ils disposent dans le moyen, alors même qu'ils se montrent plus mesurés dans leur appréciation des apports de ce moyen pour leur enseignement de l'expression.

Dans tous les cas, l'analyse détaillée des SD, cycle par cycle, au chapitre 3.3, apportera des éclaircissements concernant ces différents constats.

Considérer qu'une séquence a bien fonctionné ne signifie bien sûr pas que tout fonctionne bien dans cette séquence. Nous y reviendrons dans l'examen détaillé des SD (cf. chapitre 3.3). Mais il est intéressant de mentionner ici que les enseignants ont souvent commenté leur choix dans l'espace prévu à cet effet : 79 commentaires pour des séquences ayant plutôt bien fonctionné (soit des commentaires pour 26 % de l'ensemble de ces séquences), 43 pour des séquences ayant plutôt mal fonctionné (44.8 %). Et nous constatons que, même pour les « SD ayant plutôt bien fonctionné », les enseignants formulent souvent des remarques « négatives » (24) ou des commentaires mentionnant explicitement une adaptation personnelle (18)³³. Le tableau ci-après propose un classement par types de commentaires. Sous chaque rubrique, un exemple est donné en italique.

³² Il serait très intéressant de savoir comment cet enseignant, sans avoir mis en œuvre une SD, s'y prend pour distinguer ce qui, selon lui, va plutôt bien fonctionner de ce qui ne va plutôt pas bien fonctionner.

³³ Ces adaptations concernent toujours les fiches et/ou les grilles d'évaluation ; elles vont toujours dans le sens d'un allègement, corroborant ainsi les résultats généraux qui mettent en évidence la lourdeur, la longueur de la charge de travail. Par contre, les adaptations ne concernent jamais la démarche elle-même.

Tableau 3 : Catégorisation des commentaires à propos des SD

Types de commentaires		1-2	3-4	5-6	7-9	Total
commentaire positif « bravo pour cette SD »	SD ayant plutôt bien fonctionné	4	2	2	4	12
-	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné	-	-	-	-	-
commentaire négatif « trop long, trop fourni »	SD ayant plutôt bien fonctionné	7	7	6	4	24
	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné	3	11	11	5	30
commentaire contenant à la fois du positif et du négatif « intérêt des élèves mais passé simple pas maîtrisé »	SD ayant plutôt bien fonctionné	1	6	5	-	12
	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné	3	1	-	2	6
commentaire mentionnant une adaptation personnelle « simplification des modules »	SD ayant plutôt bien fonctionné	7	3	4	4	18
	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné	-	3	-	-	3
conseils : « mettre les réponses » « lire d'abord les contes à l'oral »	SD ayant plutôt bien fonctionné	7	6	-	2	15
-	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné	-	-	-	-	-

Malgré ces « critiques » – nécessaires et utiles –, il apparaît tout de même clairement que les séquences proposées dans le ME sont pour la grande majorité d'entre elles appréciées.

Par ailleurs, là encore au vu de certains commentaires d'enseignants, il semblerait y avoir une progression régulière de difficulté des SD non seulement entre les cycles mais aussi à l'intérieur même de chacun d'eux, au primaire surtout. C'est le cas par exemple lorsqu'une enseignante (de 1P ou 2P) déclare que le moyen n'est « peut-être pas adapté au premier cycle (1P-2P) », ou lorsqu'une enseignante de 1P, après avoir dit qu'elle n'utilisait pas le moyen, ajoute « Par contre je l'ai utilisé plusieurs fois avec des 2P. » De même, un enseignant fribourgeois, en charge d'une classe de 3P, trouve « ce moyen d'enseignement trop difficile à utiliser (...) que les activités proposées prennent trop de temps (...) que les objectifs sont trop exigeants » et ajoute « J'utiliserai ce moyen d'enseignement en 4P, degré pour lequel il me semble mieux adapté. »

3.1.6. Les non utilisateurs

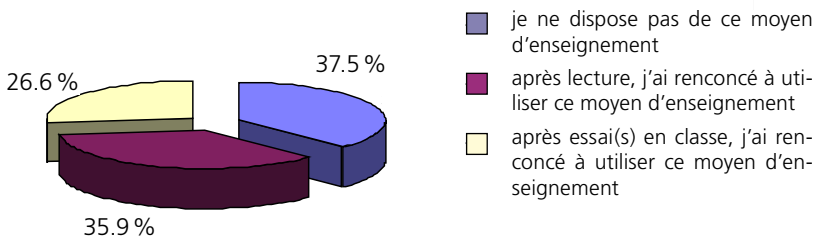
Nous nous sommes jusqu'ici intéressés aux enseignants qui *utilisent* – à des degrés divers – le moyen d'enseignement. Nous avons vu qu'ils représentaient la grande majorité des enseignants (68.2 %). Toutefois, il importe bien évidemment de voir qui sont les enseignants qui n'utilisent pas le moyen (153 sur 480 soit 31.9 %) et, surtout, pourquoi.

Modalités de la non utilisation

La majorité des enseignants qui n'utilisent pas le ME y ont renoncé soit après lecture du moyen d'enseignement (35.9 %), soit même après quelques essais dans leur classe (26.6 %). On peut donc supposer que, par leur refus, ces enseignants expriment pour le moins certaines réticences envers les démarches et/ou les objectifs proposés dans le ME. Nous y reviendrons incessamment.

On remarque cependant qu'il y a tout de même une forte proportion – de 37.5 % – des non utilisateurs qui affirment ne pas utiliser ce moyen tout simplement... parce qu'ils n'en disposent pas. Par rapport à l'ensemble de l'échantillon, cela représente environ 12 % des enseignants. Autrement dit, un enseignant romand sur dix dit ne pas utiliser les SD parce qu'il ne dispose pas du moyen d'enseignement.

Graphique 11 (Q. 2.2): Modalités de la non utilisation du ME



La situation est ici fort différente d'un canton à l'autre, pour les raisons que nous avons évoquées dans le chapitre sur le contexte.

Qui sont les enseignants qui n'utilisent pas les moyens d'enseignement ?

Ce sont les enseignants des plus petits degrés (les degrés 1P-2P arrivent en 2^e position pour ce qui est du nombre de non utilisateurs) et, surtout, ceux des degrés 7 à 9, donc du secondaire, qui utilisent le moins les ouvrages. De manière globale, la différence entre enseignants primaires et secondaires est relativement nette : il y a 28.5 % de non utilisateurs au primaire contre 41 % au secondaire. Outre les questions de diffusion, d'autres explications doivent donc être trouvées pour expliquer cette moindre utilisation au secondaire. Est-ce que les SD sont moins bien adaptées pour les élèves du secondaire, voire pour certains types d'élèves du secondaire (cf. filières) ? Ou cela tient-il simplement à la qualité des séquences qui ont été créées pour ces degrés ? Ou, encore, cela tient-il aux enseignants eux-mêmes, souvent des spécialistes de leur discipline, qui apprécieraient moins ce genre de démarche ? Il n'est pas possible d'avoir une réponse tranchée. Par exemple, si

l'on regarde ce qu'il en est des filières, on constate qu'il est difficile, voire impossible, de tirer des conclusions. En effet, le nombre restreint d'enseignants secondaires ayant répondu négativement (38 enseignants secondaires, en tout, disent avoir renoncé à utiliser le ME) et l'importance des différences organisationnelles entre cantons rendent difficile une agrégation fiable des chiffres au niveau de la Suisse romande. On peut toutefois considérer qu'il n'apparaît pas clairement que les enseignants des filières les plus faibles éprouveraient davantage de difficultés ou de réticences par rapport aux séquences didactiques que ceux travaillant dans les filières moyennes ou pré-gymnasiales. De même, il ne ressort en tout cas pas de notre enquête que les SD créées pour le secondaire seraient de moindre qualité que les autres, bien au contraire puisque le quotient de satisfaction y était parmi les plus élevés (cf. sous-chapitre 3.1.5).

Il serait donc vain de chercher une explication unique, décisive. Mais nous pouvons entrevoir différents *éléments d'explication*, valables de manière différenciée selon les contextes et les ordres d'enseignement, au fil de nos analyses.

En ce qui concerne les types de classes, il ne semble pas que, au primaire, les **classes à degrés multiples** constitueraient une entrave décisive à l'utilisation des séquences didactiques puisque 73 % des classes à degrés multiples utilisent le moyen d'enseignement soit plus que la moyenne générale (68 %). Cependant, dans un tel contexte, la mise en œuvre de SD peut poser certains problèmes et nécessiter certaines adaptations. Une enseignante neuchâteloise enseignant dans une classe à 3 degrés (1P à 3P) estime par exemple que « peu d'activités peuvent se faire en commun avec les trois niveaux et qu'entreprendre une activité par niveau est trop lourd. ». Une autre nous dit qu'elle s'est inspirée « de certaines activités proposées afin qu'elles puissent mieux correspondre à une classe à deux degrés ! 1P-2P de sucroit où une moitié ne sait pas encore lire ».

En revanche, il apparaît – selon la perception qu'en ont les enseignants – que les **classes « spéciales »** ne sont pas le public le mieux adapté à un enseignement tel que préconisé dans le moyen *S'exprimer en français* : en effet, sur les 30 enseignants de classes spéciales pris en compte dans notre enquête, 19 renoncent à utiliser ce moyen !

De même, un certain nombre d'enseignants (10) qui ont des classes à forte proportion d'**élèves allophones**, et qui estiment que cela modifie la manière dont ils enseignent le français, renoncent à utiliser le moyen d'enseignement en mentionnant le caractère inadapté des séquences.

Il faut prendre ces résultats avec une grande prudence car la diversité des types de classes dites « spéciales » (classes d'accueil, de préapprentissage, classes de dé-

veloppement, classes de soutien, classes pour ados avec handicap mental léger, etc.) ou incluant un nombre important d'élèves allophones empêche une analyse fine et une trop grande généralisation.

Néanmoins, et sans surprise, on constate donc que le problème de l'inadaptation est perçu comme plus aigu chez les enseignants de classes « spéciales » ou qui sont confrontés à une forte proportion d'élèves allophones. Les quelques témoignages ci-après vont dans ce sens : « Ce moyen n'est pas vraiment adapté à ma classe dont les élèves sont en majorité non-francophones. » « Les activités proposées ne sont pas adaptées aux élèves, 18 élèves ne parlant pas le français à la maison. » « Je travaille en individuel avec des enfants de 1P à 4P malvoyants/aveugles. Le cadre dans lequel je travaille est spécifique à la vision, je ne travaille donc pas les objectifs d'apprentissage car cela se fait dans leur classe d'intégration. »³⁴

Cette inadaptation (perçue) de *S'exprimer en français* à certains élèves conduit en outre certains enseignants à adapter le moyen à leurs besoins, soit en l'utilisant peu souvent, soit en en prenant des parties seulement. Mais ces difficultés ne sont de loin pas systématiques ni partagées par tous les enseignants³⁵. Et, comme nous allons le découvrir dès à présent, d'autres raisons peuvent parfois expliquer le fait de renoncer à utiliser les SD : le temps à disposition, la qualité des séquences, la conception de l'enseignement, etc.

Les raisons de la non utilisation

Comme nous l'avons vu, parmi les 32 % d'enseignants qui n'utilisent pas le moyen, un gros tiers (36 %) y a renoncé après lecture des documents et un petit tiers (27 %) après quelques essais dans leur classe³⁶. La question 2.3, « Pour quelles raisons n'utilisez-vous pas ou plus ce moyen d'enseignement ? », permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles ces enseignants renoncent³⁷. Elle montre en particulier qu'un élément fait principalement obstacle à l'usage du ME : le **manque de temps** ou, pour le dire autrement et sans juger de la validité de ce constat, le fait que les enseignants trouvent que « les activités proposées prennent trop de temps ». Le graphique 12 donne les résultats globaux à cette question³⁸.

³⁴ Elle ajoute cependant : « Lors de stages, j'ai eu l'occasion d'utiliser ce moyen qui me semble très utile et intéressant pour les élèves. »

³⁵ En outre, comme nous le verrons encore à diverses reprises, c'est de manière générale – et également chez ces enseignants (13) – le facteur temps qui constitue l'obstacle principal à l'usage du moyen.

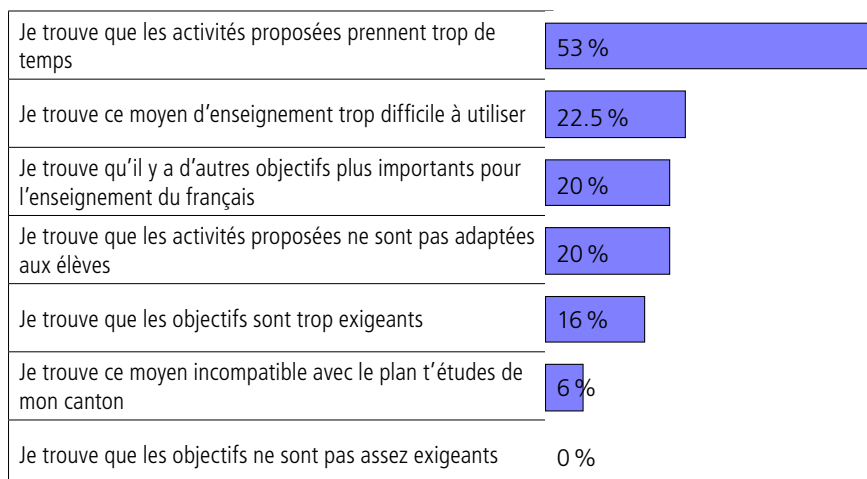
³⁶ Le dernier tiers, rappelons-le, regroupant les enseignants qui ne possèdent pas le ME.

³⁷ Plusieurs réponses étaient possibles.

³⁸ A noter que 47 % des enseignants indiquent par ailleurs une « autre raison », qui peut être très variable. Nous en reprenons quelques exemples dans nos commentaires.

On voit donc que c'est le facteur « temps » qui ressort clairement comme principal motif de renoncement. Nous reprendrons cette question dans le sous-chapitre 3.2.7, mais voici déjà quelques premiers commentaires. Aux degrés 1P-2P en particulier, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignement de la lecture occupe une grande partie du temps d'enseignement du français, ce qui en laisserait moins pour des activités de production de type *séquences didactiques*. Certains enseignants expriment clairement cette position: «La nouvelle collection de lecture en 1P nous prend beaucoup de temps», «Nous utilisons *Crocolivre* avec les élèves de 1P et 2P. Je n'arrive déjà pas à tout faire dans cette méthode alors je ne veux pas encore commencer autre chose.»

Graphique 12 (Q. 2.3): Raisons de la non utilisation



Ce constat est encore appuyé par une partie des réponses consignées dans « autres raisons », touchant elles aussi, de manière plus ou moins directe, au temps et déclinées sous des formes diverses telles que: « L'utilisation des moyens officiels prend trop de temps », « Pas encore le temps de m'y plonger vraiment », « Je n'ai pas vraiment pris le temps de le consulter (1 exemplaire pour ma collègue et moi) », « Pris par la routine, je n'ai pas pris le temps de me lancer dans une de ces activités qui semblent intéressantes mais longues et complexes ».

Certains enseignants signalent en outre que le temps dont ils disposent est déjà pris par l'emploi d'autres manuels ou moyens, en général officiels ou choisis par l'établissement scolaire: « Tous les enseignants de l'établissement utilisent les moyens d'enseignement Hachette. » (enseignant vaudois, classe de 6^e); « J'utilise les moyens *Colo* et je n'ai pas voulu changer car ceux-ci me conviennent très bien. » (enseignante valaisanne, classe de 1P-2P); « J'utilise les cahiers créés par le

Service du Français de l'enseignement primaire » (enseignante genevoise, classe de 6^e). Une enseignante vaudoise résume clairement cette position : « Je dispose déjà d'un matériel suffisant. » C'est là, parmi les « autres raisons » déclarées, outre celle du temps, celle qui est le plus souvent évoquée, en particulier au primaire, dès la 3P. Nous reviendrons (sous-chapitre 3.2.4) sur cette question des autres ME utilisés « en concurrence » avec *S'exprimer en français*.

Le facteur temps se détache donc très nettement. Nous observons ensuite un groupe de facteurs mentionnés chacun par environ 20 % des enseignants³⁹ et qui concernent la difficulté d'utilisation du moyen, le caractère trop exigeant des objectifs et certaines difficultés d'adaptation du moyen ; nous retrouvons ici ce que nous avons déjà vu (cf. *supra*), à savoir que ces ouvrages étaient perçus par certains enseignants comme peu adaptés à certains publics. Mais il faut surtout souligner que ce genre de jugement reste largement minoritaire si l'on prend également en compte les avis émis par les enseignants qui utilisent le moyen d'enseignement.

Nous retiendrons tout de même ici que, pour certains enseignants, dans certains contextes peut-être particuliers, ce moyen peut être perçu comme plutôt difficile, à la fois pour les élèves et pour l'enseignant, exigeants et, *a fortiori*, chronophage.

A l'opposé, il est intéressant de constater qu'aucun enseignant, quel que soit le degré d'enseignement, déclare ne pas utiliser *S'exprimer en français* parce que les objectifs n'y seraient pas assez exigeants. Et seul un très petit pourcentage estime que ce moyen serait incompatible avec le plan d'études de son canton (6 %).

Egalement avec un taux d'environ 20 %, certains enseignants estiment qu'il y a d'autres objectifs plus importants pour l'enseignement du français. Cette critique est d'une toute autre nature et exprime un désaccord quant à la conception même de l'enseignement. Par exemple, un enseignant de 9^e moderne considère que « ces 2 dernières années mes élèves avaient besoin de structurer leurs expressions, écriture, pensées, au travers d'exercices plus systématiques. ». Un autre affirme de manière ferme : « D'abord les bases, ensuite ce moyen. ». A l'évidence il y a certes là une véritable remise en question du ME, mais il est vraisemblablement impossible qu'une innovation puisse satisfaire tout le monde et il est heureux de constater que ces positions critiques restent extrêmement minoritaires.

En nous référant encore une fois aux commentaires fournis par certains enseignants, en particulier sous la rubrique « autres raisons », on découvre encore quelques autres critiques – qui restent toutefois isolées : quelques-uns affirment

³⁹ Rappelons, une dernière fois, que cela signifie environ 6 % de la population totale.

soit ne pas être motivés ou ne pas avoir envie de changer de moyen d'enseignement, critiquent la complexité de l'approche, son inadaptation à certains élèves, le côté peu attrayant du matériel (« Matériel peu motivant, trop lourd ») voire son côté peu écologique (trop de photocopies), la longueur excessive des activités, le manque de variété et le côté répétitif du travail et le trop-plein de photocopies à faire.

Pour conclure cette partie relative aux non utilisateurs, il importe de remarquer, par exemple à l'examen des commentaires accompagnant la question 2.3, que plusieurs enseignants nuancent en fait les raisons données de ne pas utiliser le moyen par des propos du type : « ... à simplifier mais très bonnes idées » ; « Je trouve ce moyen trop difficile à utiliser en 3P. J'utiliserai ce moyen d'enseignement en 4P, degré pour lequel il me semble mieux adapté » ; « L'utilisation des « moyens officiels » prend déjà trop de temps ! Mais je garde espoir de mieux intégrer *S'exprimer en français* à l'avenir » ; « ... Activités certes intéressantes mais très gourmandes en temps. Utilisation future à dose homéopathique » ; « Je suis trop « individualiste ». J'aime créer moi-même mes séquences ! J'ai néanmoins repris plusieurs idées de la méthode, mais je n'ai jamais utilisé une séquence telle quelle ». Ces commentaires nous montrent que non seulement les enseignants qui disent ne pas utiliser le ME sont largement minoritaires mais que, en plus, leur « rejet », pour certains d'entre eux en tout cas, n'est pas définitif et absolu. Les enseignants qui, finalement, rejetteraient de façon radicale ce moyen et l'ensemble de la conception et des démarches didactiques qui les sous-tendent apparaissent très peu nombreux.

68 % des enseignants disent utiliser *S'exprimer en français*.

Dans l'ensemble, à une forte majorité :

- les enseignants adhèrent aux démarches proposées dans le moyen ;
- ils estiment l'apport global du moyen important pour l'enseignement du français ;
- ils apprécient la partie introductive du moyen, ainsi que l'articulation des éléments qui constituent ce dernier ; ils évaluent très positivement les différents éléments du livre du maître ;
- ils se disent satisfaits de la plupart des SD, quel que soit le degré dans lequel ils enseignent ;

Parmi les enseignants qui disent ne pas utiliser le ME, un tiers environ ne dispose pas de ce moyen, deux tiers ont renoncé à l'utiliser après lecture ou un premier essai en classe. Les non utilisateurs sont davantage issus du secondaire que du primaire. Le moyen ne semble pas totalement adapté aux classes « spéciales » et aux classes dans lesquelles le nombre d'élèves allophones est jugé suffisamment élevé pour influencer l'enseignement.

3.2. Comment pratique-t-on les séquences didactiques ?

Après avoir examiné qui étaient les enseignants non utilisateurs des moyens d'enseignement, revenons à présent à ceux qui les utilisent afin de comprendre qui ils sont et *comment* ils les utilisent. En effet, pour l'évaluation d'un moyen d'enseignement, il importe non seulement de voir s'il est utilisé, voire apprécié, mais également s'il est « bien » utilisé, si la manière dont il est mis en œuvre répond aux raisons pour lesquelles il a été introduit et aux attentes placées en lui.

Dans ce chapitre, nous examinerons successivement qui sont les utilisateurs du ME (sous-chapitre 3.2.1), la fréquence d'utilisation de ce ME (sous-chapitre 3.2.2), la manière dont sont choisies les SD et les raisons de ces choix (sous-chapitre 3.2.3), la manière dont ces moyens d'enseignement s'inscrivent parmi l'ensemble des « outils » utilisés pour l'enseignement du français (sous-chapitre 3.2.4) et, surtout, la manière dont – selon les dires des enseignants – ils sont utilisés dans les pratiques de classe (sous-chapitre 3.2.5) : quelles démarches les enseignants appliquent-ils ? lesquelles laissent-ils (plus ou moins) de côté ? quels aménagements apportent-ils, par leur pratiques, à ce qui est proposé dans le moyen d'enseignement ? Nous ferons une place particulière à la manière dont l'oral est pris en compte dans le choix des séquences et, plus globalement, dont l'oral est traité dans les pratiques (sous-chapitre 3.2.6). Enfin, les problèmes que les modalités d'usage précédemment mis en avant mettent éventuellement en évidence : mauvaises utilisations, détournements, etc., mais aussi les obstacles à l'utilisation du ME, seront relevés dans le sous-chapitre 3.2.7.

3.2.1. *Y a-t-il des profils d'utilisateurs ?*

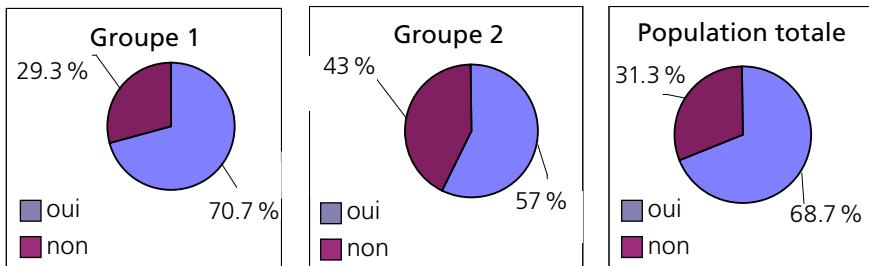
Parmi les utilisateurs du ME, les enseignants qui utilisent proportionnellement le plus celui-ci sont les femmes. En effet, 70 % des femmes, contre 61.5 % des hommes, utilisent les séquences didactiques. Et ces femmes enseignent plutôt dans le primaire, depuis plus de 20 ans, à temps complet, dans une classe dont l'effectif est « moyen » (entre 18 et 23 élèves), où la proportion d'élèves allophones n'est pas perçue comme une raison de modifier la manière d'enseigner. L'âge, en revanche, ne semble jouer aucun rôle.

Au-delà de ce portrait, finalement un peu anecdotique, il faut surtout souligner que les différents paramètres pris en compte ne s'avèrent guère déterminants. On peut donc considérer, globalement, que les résultats présentés ici ne sont pas trop fortement déterminés par les caractéristiques socio-biographiques des enseignants qui ont répondu.

Nous nous sommes cependant demandé s'il n'y avait pas un « style » d'enseignant qui utiliserait davantage ou moins le moyen d'enseignement. Pour ce faire, nous avons établi des profils à partir de la question 2.1, qui porte sur le type d'activités habituellement pratiquées durant l'année (activités poétiques, compréhension de l'oral, grammaire, orthographe...), puis nous avons construit deux « clusters »⁴⁰ que nous avons ensuite croisés avec la question 2.2 portant sur l'usage ou non des moyens.

Ainsi, dans le premier cluster, le pourcentage de personnes qui utilisent souvent la grammaire/conjugaison (97.95 %), la lecture d'un livre (85.65 %), l'orthographe (99.2 %) et le vocabulaire/lexique (81.6 %) est particulièrement élevé ; par contre, moins de 20 % des enseignants y déclarent pratiquer « souvent » ou « très souvent » des activités poétiques (65 % déclarent en pratiquer parfois). Dans le second cluster, on note que 67 % pratiquent souvent la compréhension de l'oral et 66 % l'expression orale. Il semble donc bien qu'on ait ici deux « styles » d'enseignants, les premiers plutôt centrés sur ce qui, dans *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979), relevait de la « structuration », les seconds plutôt centrés sur l'« expression ». Or, la mise en relation de ces deux groupes avec la question de l'usage des moyens fait apparaître une différence *significative* : dans le premier cluster il y a 70.7 % d'utilisateurs des SD contre 29.3 % qui ne les utilisent pas, tandis que dans le deuxième cluster il y a 57 % d'utilisateurs contre 43 % de non utilisateurs :

Graphique 13 (Q. 2.1 et 2.2) : Profils des utilisateurs du ME



Ce résultat nous paraît en fait particulièrement intéressant et nous apprend quelque chose de la place qu'occupe – pour les enseignants – le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* dans l'organisation générale de leur enseignement du français. En effet, comme il s'agit d'un moyen centré sur l'expression, on aurait pu penser (craindre ?) que les utilisateurs privilégiés en seraient les enseignants

⁴⁰ Selon Wikipedia, la définition de cluster est la suivante : « L'analyse de partitionnement de données (ou cluster en anglais) permet de classer des groupes/documents en fonction de leur contenu. L'intérêt est d'obtenir des groupes les plus contrastés possible. »

qui mettent de toute façon déjà l'accent sur l'expression par rapport à la structuration. Or, ces résultats disent le contraire : ce sont avant tout⁴¹ les enseignants qui font beaucoup de structuration qui semblent trouver dans ce moyen un outil complémentaire pour leur enseignement. Cela nous paraît très important et confirme la pertinence de la visée des auteurs qui souhaitaient précisément offrir un outil pour compléter l'enseignement dans le domaine – insuffisamment pris en compte dans les moyens alors disponibles – de l'expression.

3.2.2. La fréquence d'utilisation du moyen d'enseignement

Parmi ceux qui disent utiliser les SD, une forte majorité disent le faire régulièrement :

Tableau 4 (Q. 3.4) : Fréquence d'utilisation du moyen d'enseignement

occasionnellement	19 %
régulièrement	Je fais une séquence par année : 38.5 %
	81 % Je fais deux séquences par année : 47.7 %
	Je fais trois séquences ou plus par année : 13.8 %
Total	100 %

Il convient toutefois de nuancer ce que signifie *régulièrement*, et constater que la majorité des enseignants ne réalisent en fait qu'une ou deux SD par an. En outre, le travail accompli durant la réalisation d'une SD ne mobilise généralement pas toutes les heures de français, mais, pour plus de 70 % des enseignants qui ont répondu à la question, la moitié environ des heures consacrées à cette langue ou deux périodes hebdomadaires prises sur cet enseignement.

De plus, on pourrait supposer que les enseignants qui utilisent régulièrement les SD prennent ce temps sur d'autres activités, sacrifiant alors certains autres domaines du français. Or, selon ce qu'ils disent, cela n'est pas le cas. Au moins autant que leurs collègues qui affirment ne pas utiliser les SD, ces enseignants consacrent du temps aux autres activités d'expression et de lecture, et, aussi, à celles de structuration. Autrement dit, ce n'est pas parce que de nombreux enseignants travaillent les SD qu'ils ne font pas d'autres activités en français. Ce résultat peut être lu de deux manières opposées, signifiant soit – positivement – que la mise en œuvre de séquences didactiques ne se fait en aucune façon au détriment d'autre chose, soit – négativement – que ces séquences ne sont pas perçues

⁴¹ « Avant tout », car il faut souligner que 57 % des enseignants du second cluster utilisent eux aussi ce moyen.

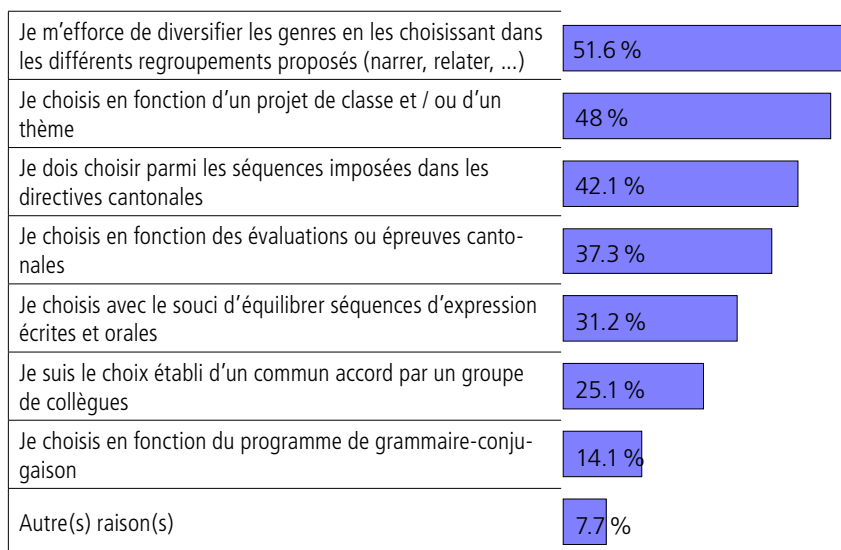
comme permettant d'assurer le programme si l'on n'enseigne pas également ce que l'on enseignait déjà auparavant, qu'elles ne constituent pas un fondement de l'enseignement du français mais apparaissent comme des activités en expression parmi d'autres, voire des compléments aux activités habituelles d'enseignement (cf. chapitre 1.3).

Ce qu'il faut retenir ici c'est que ceux parmi les enseignants qui utilisent le moyen *S'exprimer en français* gèrent l'ensemble des activités de français au même titre que leurs collègues non utilisateurs du moyen romand, mais en faisant une place aux SD tout en accomplissant d'autres activités, qu'elles soient de structuration de la langue ou de lecture.

3.2.3. *La manière de choisir les séquences didactiques enseignées*

Le choix des séquences mises en œuvre dépend de plusieurs éléments et, tout d'abord, vraisemblablement, de la qualité intrinsèque de celles-ci – telle du moins que perçue par les enseignants. Nous reviendrons sur cette question dans le chapitre 3.3, en envisageant les séquences qui ont « bien » ou « mal » fonctionné. Pour le moment, toutefois, c'est plutôt aux principes généraux guidant les choix des enseignants que nous nous intéressons: choisissent-ils en fonction du programme? du plan d'études? de leur goût personnel? en fonction d'un projet? etc.

Graphique 14 (Q. 3.7): Comment se fait le choix des séquences?



Les résultats font apparaître une courbe décroissante assez régulière. A un extrême, la volonté de diversifier (52 %) et l'insertion de la séquence dans un projet ou le choix d'un thème (48 %). On relèvera que ces raisons correspondent bien à ce qui est préconisé dans le moyen lui-même. A l'autre extrême, il ressort que les enseignants ne choisissent pas les séquences en fonction du programme de grammaire-conjugaison (seulement 14 %), ce qui suggère qu'ils situent clairement ces activités dans le programme d'expression. Pour ces trois critères de choix, les différences selon les cantons, les degrés ou les ordres scolaires ne sont pas fortement marquées. Nous nous arrêterons plus longuement sur les autres critères qui présentent des résultats moins homogènes⁴².

Tout d'abord, l'obligation de travailler certaines SD est mentionnée par environ 42 % des enseignants, sans grande différence entre les degrés mais avec des différences considérables entre cantons et/ou entre ordres scolaires (pour plus de précisions, voir le chapitre 2.2, à propos du contexte d'introduction de ce ME).

Il en va en partie de même pour ce qui concerne le choix des séquences en fonction d'épreuves cantonales. Dans le primaire, dès la 3^eP, et en 5^e et 6^e secondaire, en effet, une proportion légèrement plus importante d'enseignants que dans les autres degrés répondent que leur choix se fait en fonction des évaluations ou des épreuves cantonales. Il faut dire que les épreuves de fin de 6^e, présentes dans tous les cantons, constituent un enjeu fort dans la perspective d'une orientation ou d'un passage entre école primaire et école secondaire. Dans ce cas, les SD peuvent permettre la préparation de l'épreuve de production écrite.

Le dernier résultat a de quoi surprendre. 31 % des enseignants disent en effet choisir les séquences avec le souci d'équilibrer les séquences orales ou écrites. Or, comme nous le verrons, les séquences orales sont généralement peu pratiquées, sauf en 1^eP-2^eP.

3.2.4. *La place de S'exprimer en français parmi l'ensemble des moyens utilisés pour l'enseignement du français*

Ce sous-chapitre – qui correspond au point 4 du mandat que nous avons reçu (« Préciser le type de liens que les enseignants établissent entre les SD et les autres moyens d'enseignement et ressources didactiques utilisés ») – aborde une question finalement simple: dans quelle mesure les enseignants centrent-ils ou non

⁴² Relevons toutefois encore la proportion, modérée mais non nulle, de 25 % d'enseignants qui disent suivre le choix établi d'un commun accord par un groupe de collègues; ce résultat est lui aussi relativement homogène selon les divers paramètres pris en compte, à l'exception des enseignants genevois du primaire qui sont eux 46 % à procéder ainsi.

leur enseignement de l'expression (orale et écrite) sur le moyen romand *S'exprimer en français*? S'en contentent-ils ou se tournent-ils aussi vers d'autres moyens d'enseignement? Et, s'ils utilisent également d'autres ouvrages, sont-ils sensibles à la cohérence théorique entre ces différents moyens? Recourent-ils à d'autres critères de choix, par exemple pragmatiques (recherche d'activités ou d'exercices convenant avant tout à la réalité de la classe et à la manière d'enseigner de l'enseignant)? En nous référant aux données à notre disposition, nous ne pourrions malheureusement apporter que des réponses indirectes à ce point du mandat car les questions de notre questionnaire ne permettent pas de saisir précisément *pourquoi* tels et tels enseignants utilisent tel(s) ou tel(s) moyen(s).

Ainsi, pour cerner – indirectement – quelle place les enseignants accordent-ils aux ouvrages de la collection, nous avons d'abord fait l'hypothèse que les non utilisateurs des SD devaient être les plus nombreux à citer d'autres moyens que les SD pour enseigner l'expression, les utilisateurs des SD basant leur enseignement de l'expression essentiellement sur le moyen *S'exprimer en français*.

Mais cette hypothèse n'est pas confirmée: les utilisateurs des SD comme les non utilisateurs s'appuient en fait également, et tous abondamment, sur un matériel autre que *S'exprimer en français*: En effet, qu'ils utilisent ou non *S'exprimer en français*, ils sont proportionnellement près de 80 % à recourir également à d'autres moyens pour enseigner l'expression !

Nous observons en fait que, quel que soit le canton et quel que soit le degré, les enseignants utilisent les moyens d'enseignement de plusieurs façons :

- ▶ 15 % environ disent n'utiliser que *S'exprimer en français* pour enseigner l'expression.

Ils appartiennent proportionnellement plutôt aux degrés 1P-2P et 5^e-6^e.

- ▶ Certains disent utiliser ce moyen mais aussi d'autres pour cet enseignement: environ 60 %.

Ils forment donc le groupe le plus nombreux. Ils sont proportionnellement plus représentés dans les degrés 3 à 5P. Il convient de constater que, dans le canton de Genève, ils sont proportionnellement plus nombreux qu'ailleurs et en majorité du primaire. Rappelons-nous aussi que les enseignants du primaire de ce canton ont très souvent dit utiliser les séquences didactiques mises à leur disposition sur le plan cantonal en plus de celles de *S'exprimer en français*; ce pourrait donc être de ces moyens-là dont il s'agit lorsqu'ils déclarent utiliser d'autres moyens que *S'exprimer en français*.

- ▶ Certains disent n'utiliser que d'autres moyens que *S'exprimer en français* qu'ils laissent de côté: environ 20 %.

Les plus grands utilisateurs de moyens autres que les SD pour enseigner l'expression sont les Genevois et les Vaudois ainsi que, dans une certaine mesure, les Neuchâtelois. Il faut remarquer que dans les cantons de Vaud et de Genève, un choix diversifié de moyens officiels en expression est proposé aux enseignants, au particulier au secondaire. Ce n'est pas le cas dans le canton de Neuchâtel, où l'offre alternative est restreinte, voire inexistante. D'où, peut-être, la réponse plus fréquente qu'ailleurs dans ce canton d'une utilisation de moyens personnels par les enseignants (du primaire comme du secondaire).

- Et certains disent n'utiliser ni *S'exprimer en français* ni d'autres moyens existants: environ 7 %.

Pour les deux tiers d'entre eux, ce sont des enseignants de moins de 40 ans et d'une expérience professionnelle de moins de 10 ans. Les quatre cinquièmes sont des femmes dont la plupart enseignent au primaire.

Ainsi, notre hypothèse de départ n'est pas vérifiée; ce n'est pas parce qu'on utilise *S'exprimer en français* qu'on n'a pas recours à d'autres moyens d'enseignement/apprentissage de l'expression. Et, ce qui paraît surtout intéressant, c'est que cette manière d'utiliser plusieurs moyens d'enseignement ne semble en aucune façon liée à une insatisfaction par rapport aux ouvrages de la collection *S'exprimer en français*: 78.5 % des enseignants qui estiment comme important ou très important « l'apport global de ce moyen d'enseignement pour votre enseignement du français » (cf. Q. 4.4.2) utilisent également d'autres moyens d'enseignement (ouvrages, brochures, etc.) pour travailler l'expression contre 77.5 % de ceux qui estiment l'apport de la collection comme peu ou pas du tout important ! Ces chiffres viennent donc clairement réfuter l'idée que ce seraient les enseignants pour qui les SD n'apportent pas beaucoup à leur enseignement du français qui recourraient alors plus souvent à d'autres moyens d'enseignement de l'expression.

Ces résultats, globalement, montrent que les enseignants considèrent les SD comme une partie seulement de l'ensemble des moyens à leur disposition pour l'enseignement de l'expression – ou, plutôt, pour l'enseignement du français en général car, lorsqu'ils sont invités à citer les moyens qu'ils utilisent pour l'expression (cf. Q. 2.4), nous observons que bon nombre d'entre eux font mention aussi de moyens dans les domaines de la lecture et de la structuration.

Les autres moyens qui sont cités en priorité sont variés :

- matériel créé par les enseignants eux-mêmes (principalement au primaire et, proportionnellement, dans le canton de Neuchâtel),

- ▶ moyens officiels proposés par le canton (à Genève, où nombre d'enseignants du primaire mentionnent les « séquences didactiques » produites par le Service cantonal du français tandis que ceux du secondaire mentionnent les moyens – issus du commerce – choisis par leur établissement; dans le canton de Vaud, où les enseignants citent certains moyens issus du commerce mais aussi des moyens vaudois – *Activités sur le texte* – ou romands – produits par COROME; au Valais, où le dossier pédagogique réalisé par Sarrasin & Lemasson (1997) pour l'enseignement de l'oral est fréquemment cité; dans les petits degrés – cantons de Neuchâtel, de Genève, de Vaud –, les enseignants citent également des moyens proposés pour l'apprentissage de la lecture: *Mika, Tibili, Super Gafi, Crocolivre, Que d'histoires*, etc.⁴³
- ▶ moyens autres, issus du commerce et trouvés sur le marché; parmi ceux-ci, on relèvera, pour le canton de Fribourg, la collection d'ouvrages de Nathan, *Expression écrite*, car ce choix, dans un canton où la collection *S'exprimer en français* semble encore peu diffusée auprès des enseignants, au secondaire du moins, témoigne pour le moins d'une certaine convergence avec cette dernière⁴⁴.

Comme on le voit, ces choix dépendent dans une large mesure des diverses politiques cantonales en la matière. Et, ce faisant, ils interrogent la politique romande globale des moyens d'enseignement et la cohérence des choix qu'on peut y trouver: les ouvrages proposés par les cantons sont-ils en accord avec ceux de la collection *S'exprimer en français*? Et qu'en est-il des moyens créés par les enseignants ou choisis dans le commerce? Pour esquisser une réponse à ces questions, nous avons examiné une dizaine d'ouvrages, ceux le plus souvent cités par les enseignants⁴⁵.

Parmi les moyens d'enseignement en expression circulant dans les classes, tous ne sont pas compatibles avec les SD (terminologie, conceptions de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, place du texte, etc.). Ce constat est de nature à interroger la politique romande d'édition et d'introduction des moyens d'enseignement. Convendrait-il dès lors d'imposer un moyen d'enseignement précis? Serait-il préférable, au contraire, de laisser le libre choix aux enseignants? En fait, ce serait peut-être en renforçant les démarches de formation, en particulier sur les fondements théoriques des moyens choisis, qu'on pourrait dépasser ce dilemme.

⁴³ Certains de ces moyens sont produits par les cantons, voire par les instances romandes, d'autres sont issus du commerce.

⁴⁴ Rappelons, ou signalons à celles et ceux qui ne la savent pas, que la collection *Expression écrite* est éditée par Schneuwly & Revaz (1996), donc par l'un des éditeurs de *S'exprimer en français*.

⁴⁵ Les enseignants du secondaire sont plus nombreux à avoir mentionné des titres issus des grandes maisons d'édition que ceux du primaire; pour la plupart, ces ouvrages sont officiellement recommandés sur un plan cantonal.

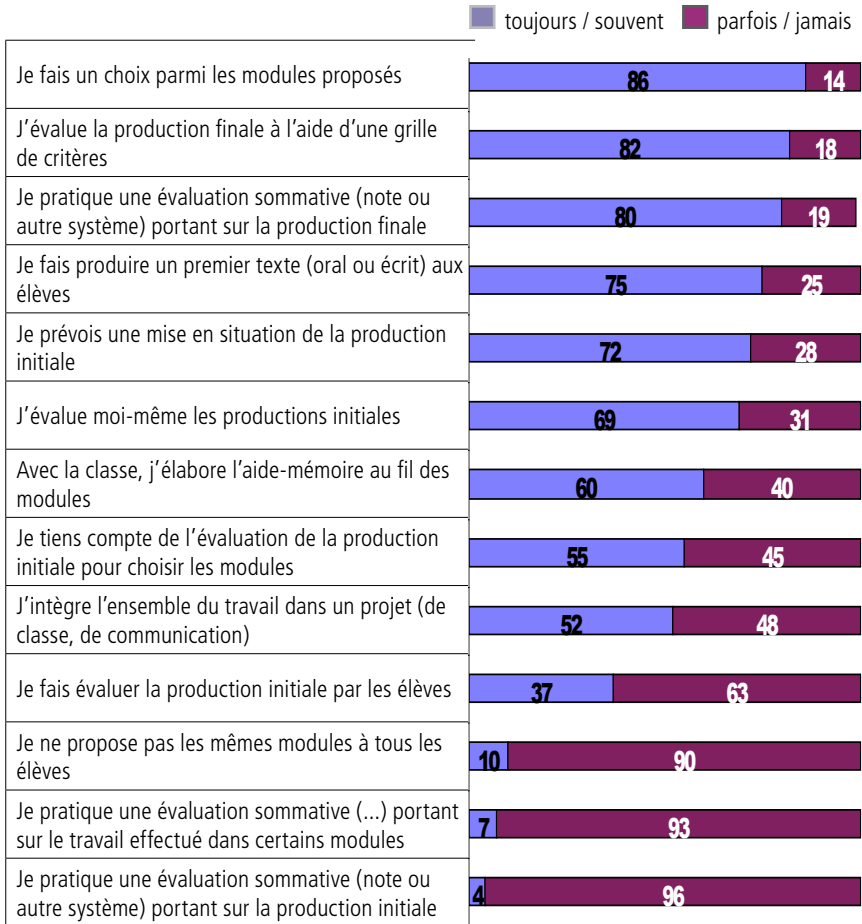
Finalement, nous retenons de l'ensemble des mentions faites par les enseignants, au primaire comme au secondaire, que les SD ne constituent clairement qu'un moyen parmi d'autres pour l'enseignement/apprentissage de l'expression, en particulier de la production écrite (en effet, il y a peu de remarques concernant l'oral). Cependant, le fait de recourir à d'autres moyens ne signifie en aucune façon que les enseignants n'apprécient pas *S'exprimer en français* ou le considèrent comme peu important pour leur enseignement du français. Il nous semble plutôt que c'est leur logique même d'usage qui est différente : selon une démarche pragmatique, ils apprécient de trouver dans chaque moyen qui leur paraît intéressant – que celui-ci ait été mis à leur disposition, trouvé dans le commerce ou sur internet – des activités ou des exercices qu'ils jugent utiles pour leur enseignement. Quelques-uns procèdent d'ailleurs de la même manière avec les SD, prenant un module par-ci, quelques exercices par-là pour les intégrer dans une séquence d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes construite.

3.2.5. Les pratiques déclarées

Nous avons vu précédemment que les enseignants adhéraient largement aux démarches didactiques proposées dans *S'exprimer en français*. Mais nous devons toutefois nous demander ce que cela signifie vraiment, c'est-à-dire essayer de voir dans quelle mesure, dans leurs pratiques déclarées, ils disent effectivement suivre les démarches telles que proposées. En partant ainsi des questions 3.6 (« Dans votre pratique, dans quelle mesure suivez-vous la démarche préconisée ? ») et 3.8 (« Pratiquez-vous une évaluation sommative (note ou autre système) portant sur... ») du questionnaire, et en confrontant les réponses des enseignants aux orientations didactiques principalement mises en avant dans le moyen d'enseignement, nous tenterons par conséquent de mieux comprendre la manière dont les enseignants s'approprient effectivement ce moyen d'enseignement, ainsi que d'éventuels décalages avec les intentions des auteurs. En même temps, nous entrerons également ainsi dans ce qu'on pourrait considérer comme la *logique d'usage* de moyens d'enseignement. Autrement dit, il s'agit aussi d'envisager cette question pour elle-même, afin de voir ce qu'elle permet de comprendre des pratiques des enseignants.

Voyons donc d'abord, par ordre décroissant de fréquence, ce que sont les pratiques déclarées des enseignants, avant de nous intéresser à leur compatibilité avec les orientations de la collection⁴⁶.

⁴⁶ Pour le traitement de ces questions, nous avons regroupé « toujours » et « souvent » d'un côté, « parfois » et « jamais » de l'autre.

Graphique 15 (Q. 3.6): Les pratiques déclarées

Que nous disent ces résultats? D'abord, et cela est très positif du point de vue de l'évaluation des moyens d'enseignement, la plupart des « ingrédients prioritaires » de la démarche apparaissent aux premiers rangs des activités les plus pratiquées (cf. 1, 2, 4, 5) tandis que certains ingrédients qui nous paraissent à l'inverse assez contraires à la démarche proposée apparaissent aux derniers rangs: items 12 et 13.

Les enseignants semblent donc avoir bien saisi la logique même qui préside à la démarche « séquence didactique »: ils effectuent une mise en situation avant de lancer les élèves dans la séquence, afin de donner sens à celle-ci, de la contextualiser; ils font tout de suite produire leurs élèves et évaluent (eux-mêmes) cette production afin de planifier leur enseignement, ils découpent l'enseignement/aprentissage en modules, élaborent un aide-mémoire et terminent la séquence par

une production finale qu'ils évaluent (généralement de façon sommative) à l'aide d'une grille de critères.

Quelques nuances doivent toutefois être apportées à ce premier tableau :

1) Certains aspects de la démarche sont pris en compte de manière plus restreinte. C'est le cas de l'intégration de l'ensemble de la séquence dans un projet de classe ou de communication (52 % de souvent / toujours); mais on sait que toutes les démarches prônant de tels projets, à l'instar de *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979), rencontrent quelques résistances. C'est le cas aussi pour le fait de proposer des modules différents selon les élèves, en fonction en particulier de leurs besoins spécifiques; là encore, on sait que la différenciation de l'enseignement, largement soutenue par les milieux pédagogiques et rendue possible, dans *S'exprimer en français*, par l'organisation en modules, peine à se développer, vraisemblablement pour diverses raisons qui tiennent entre autres à sa complexité organisationnelle et au manque de temps.

Enfin, malgré un score pas totalement convaincant (60 %), nous avons mentionné l'élaboration d'un aide-mémoire – qui se trouve véritablement au cœur de la démarche – parmi les aspects qui étaient intégrés par les enseignants. Nous l'avons toutefois retenu car cet item atteint un score de 68.5 % au primaire, et même 74 % pour le cycle 5-6, et ce sont les enseignants du secondaire qui font, en partie, chuter la moyenne car ils ne sont eux que 31 % à pratiquer de la sorte. Cela exprime-t-il un refus de cet aspect de la démarche ? Une mauvaise compréhension ? Il n'est pas non plus impossible que cela signifie que les enseignants 7-8-9 préfèrent afficher les constats sous forme de critères d'évaluation de la production finale, à la fin de la séquence didactique, peut-être parce que cette façon de procéder correspond davantage à leurs pratiques habituelles: en tout cas, les enseignants du secondaire sont ceux qui recourent le plus à l'évaluation finale critériée (89 % vs 80 % pour les enseignants primaires)⁴⁷.

2) Nous avons vu que les enseignants effectuent de façon massive un choix parmi les modules⁴⁸. Et cela, en effet, correspond bien à l'esprit de la démarche en séquence didactique: évaluer les productions initiales puis, sur cette base, choisir les modules en fonction des besoins des élèves. Cependant, nos résultats ne permettent pas de confirmer que tous les enseignants effectuent un tel choix pour les

⁴⁷ A l'inverse, le pourcentage élevé (presque 50 %, 74 % si l'on comptabilise également la variable *souvent*) d'enseignants de 5^e-6^e qui disent élaborer *toujours* l'aide-mémoire au fil des modules mérite d'être relevé (résultat significativement différent de ceux des autres degrés), sans pour autant qu'il nous soit possible de l'expliquer.

⁴⁸ 86 % ! Le score de cet item s'élève même à 92 % pour les enseignants secondaires.

raisons mêmes qui sont prônées dans la démarche. En effet, les enseignants ne sont plus que 55 % à dire qu'ils tiennent compte de l'évaluation de la production initiale pour effectuer leur choix. On peut donc supposer que ce choix repose fréquemment sur d'autres raisons – appréciation des modules, gestion du temps, etc. Une des principales raisons qui expliquent vraisemblablement l'exploitation limitée de l'évaluation de la production initiale pour choisir ensuite les modules réside certainement dans les difficultés que rencontrent les enseignants, de manière générale, pour évaluer les productions de leurs élèves. Nous reviendrons sur ce point dans le sous-chapitre 3.2.7.

Plus généralement, certaines des nuances à apporter aux résultats renvoient finalement à des *aménagement*s plus ou moins légitimement effectués par les enseignants lorsqu'ils doivent mettre en œuvre un moyen d'enseignement dans le contexte toujours particulier de leur classe, des contraintes de leur système cantonal, etc. Le manque de temps constitue l'une de ces contraintes et permet peut-être de comprendre pourquoi certains enseignants rechignent à réaliser les SD dans le cadre d'un projet, à faire évaluer leur production initiale par les élèves, à différencier l'enseignement, etc.

Dans cette perspective d'un aménagement de la démarche, et bien que ce chiffre soit difficile à interpréter, on observe que 30 % des enseignants déclarent *avoir déjà créé une séquence didactique similaire à celles présentées dans le moyen d'enseignement S'exprimer en français*. Nous serions tentés de voir là l'indice d'une appropriation progressive des démarches proposées dans la collection et, *a fortiori*, d'une adhésion critique à celles-ci.

Certes, quelques nuances doivent donc être apportées au graphique 15 présenté ci-avant, mais il nous semble finalement que celles-ci ne remettent pas fondamentalement en question nos constats de base. Ce qui frappe au contraire, c'est que les enseignants, de façon massive, disent précisément appliquer dans leur enseignement ces mêmes démarches qui sont au cœur de la conception du moyen d'enseignement *S'exprimer en français* et qu'ils plébiscitaient lorsqu'ils devaient exprimer leur degré d'adhésion (cf. sous-chapitre 3.1.2). De même, les démarches auxquelles ils adhéraient de manière un peu moins nette – par exemple l'appui sur l'évaluation de la production initiale pour choisir ensuite les modules travaillés et différencier leur enseignement – sont celles qui sont moins mises en œuvre dans leur enseignement⁴⁹. On peut donc considérer, au niveau des pratiques *déclarées* du moins, que les enseignants sont généralement cohérents par rapport à leur

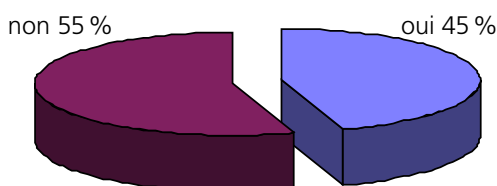
⁴⁹ Le seul élément qui est traité différemment dans les deux questions est « l'intégration du travail dans un projet communicatif » : les enseignants adhèrent largement à ce principe mais ne le mettent que modérément en pratique.

évaluation de la démarche et que les quelques décalages qu'on peut deviner entre les principes et leur mise en œuvre semblent plutôt dus, dans une large mesure du moins, à des difficultés pratiques (manque de temps, difficultés de l'évaluation, etc.).

3.2.6. La question particulière de l'oral

Le constat qui s'impose, ici, et malgré la volonté exprimée par environ $\frac{1}{4}$ des enseignants d'équilibrer les séquences orales et écrites (cf. *supra*, sous-chapitre 3.2.3), c'est l'utilisation plus que limitée des séquences orales. Étonnamment, et quand bien même la collection *S'exprimer en français* offre 11 séquences consacrées à des genres oraux (sur 35 séquences en tout), il semble que cela ne suffit pas à inciter la majorité des enseignants à aborder l'oral dans leur classe par un travail systématique, tel que le proposent les SD.

Graphique 16 (Q. 4.3.4): L'utilisation des SD orales



Seuls 45 % des enseignants qui utilisent le moyen d'enseignement (pour rappel : 68 % de l'échantillon global) pratiquent certaines des séquences proposées. Cela fait, en tout, à peine plus de 30 % de l'ensemble des enseignants romands... Et, pour environ 70 % de ceux-ci, c'est *une* seule séquence qu'ils ont alors réalisée durant la dernière année.

En outre, les séquences orales sont encore moins travaillées au secondaire, où seuls 39.5 % des enseignants disent en pratiquer.

Comment expliquer ce désintérêt ? Pourquoi les enseignants pratiquent-ils moins les SD orales alors qu'elles sont construites selon les mêmes principes que les SD écrites ? Ce ne semble pas être en raison d'un désintérêt général pour l'expression orale : en effet, 68 % des enseignants qui utilisent les *moyens* d'enseignement déclarent par ailleurs avoir pratiqué « très souvent » (17 %) ou « souvent » (58 %) des activités d'expression orale dans leur classe durant la dernière année (contre environ 62 % pour les enseignants qui n'utilisent pas les SD). Autrement dit, ceux qui utilisent le moyen *S'exprimer en français* semblent travailler plutôt beaucoup l'oral dans leur classe (lecture à haute voix, explications de vocabulaire, activités brèves, etc.), et davantage en tout cas que ceux qui disent ne pas l'utiliser.

Est-ce dû à la qualité des SD orales ? A leur longueur ? Nous verrons dans le chapitre 3.3 quelles sont les séquences orales que les enseignants considèrent comme fonctionnant plutôt bien ou mal et, d'autre part, dans le sous chapitre 3.2.7, que le temps nécessaire à la réalisation des séquences constitue l'un des principaux problèmes rencontré par les enseignants, sans que rien, toutefois, nous permette de considérer que cela serait, pour l'ensemble des séquences, plus le cas pour l'oral que pour l'écrit.

L'examen de la question 4.3.4, portant sur les pratiques en classe relatives aux séquences orales mises en œuvre, permet d'entrevoir quelques-unes des difficultés qui semblent freiner les enseignants. Globalement, on peut en fait penser que c'est la difficulté même à manier l'oral, à le travailler, à l'évaluer, qui pose problème. On observe ainsi que, pour les séquences orales, les enseignants font moins systématiquement réaliser une production initiale à leurs élèves : 60 % d'entre eux le font (très souvent ou souvent)⁵⁰ alors que, nous venons de le voir (cf. sous-chapitre 3.2.5), ce score s'élevait à 75 % lorsqu'il était question indifféremment d'une production initiale orale ou écrite.

De même, alors que nous avons vu que 82 % des enseignants déclaraient « évaluer la production finale à l'aide d'une grille », ils ne sont que 46 % à *enregistrer* les productions finales *orales* à fins d'évaluation – ce qui doit vraisemblablement rendre une telle évaluation critériée bien plus difficile qu'à l'écrit. Et là encore la proportion régresse fortement en montant dans les degrés, de 61 % aux degrés 1P-2P à 28 % aux degrés 7-8-9.

Le fait de ne pas enregistrer les productions finales n'est – dans l'ensemble – pas dû à un problème matériel puisque 73 % des enseignants disposent d'un matériel d'enregistrement audio dans leur établissement (84 % pour les degrés 7-8-9). Il apparaît moins aisé, en revanche, de vouloir filmer les élèves : seuls 41 % des enseignants disposeraient du matériel – chiffre descendant même à 17 % pour les degrés 1P-2P contre 81 % aux degrés 7-8-9 !

En fait, tout donne à penser que le problème est plus général et que c'est l'oral en tant que tel qui donne moins lieu à évaluation que l'écrit. En effet, nous avons vu que les productions finales étaient le plus souvent évaluées de manière sommative (81 %) et, pour l'oral, il semble bien peu probable qu'une telle évaluation soit faite sur un produit dont élèves et parents n'auraient aucune trace. On retrouve ainsi ici des constats qui ont été souvent posés à propos de l'enseignement de

⁵⁰ Notons au passage que cette question dépend fortement des degrés scolaires : plus on monte dans les degrés, moins les élèves réalisent une production initiale orale. C'est en 1P-2P que cette activité est la plus souvent menée (très souvent ou souvent : 77 %) ; en revanche, moins de la moitié des enseignants du secondaire (49 %) disent le faire.

l'oral et de ses difficultés: évanescence de l'oralité, relative indétermination des normes, difficultés d'évaluation, etc. (Wirthner *et al.* [éds] 1991; Nonnon, 1994; de Pietro & Wirthner 1996; Wirthner 1999).

Au vu de ces résultats, on ne sera guère surpris de constater qu'une large majorité des enseignants (67 %) considère que les séquences en expression orale sont suffisamment nombreuses dans les moyens mis à leur disposition. En revanche, il est plus intrigant d'observer, malgré le faible empressement manifesté à leur égard, que les séquences orales proposées sont largement appréciées: 88 % des enseignants considèrent qu'elles « travaillent des genres adaptées à l'âge des élèves » et 80 % qu'elles « permettent un travail efficace de l'oral »⁵¹.

Comme on le voit – et bien qu'elle semble offrir des activités orales opératoires, réalisables, présentées sur un modèle pour ainsi dire semblable à celui de l'écrit –, la collection *S'exprimer en français* ne semble pas suffire à résoudre les difficultés si souvent relevées de l'enseignement de l'oral. Le problème, toutefois, semble moins dû à la qualité des ouvrages qu'aux difficultés mêmes de cet enseignement. Par conséquent, ce serait peut-être, une fois encore, par le biais de la formation qu'il faudrait attaquer cette question.

3.2.7. *Quelques problèmes d'utilisation*

Il ne s'agit pas ici de relever de manière exhaustive l'ensemble des problèmes mentionnés au fil des réponses au questionnaire, car, pour la plupart – et vu le caractère massif de l'adhésion des enseignants – ils apparaissent relativement secondaires⁵² ou le fait d'une minorité d'enseignants. Nous mettrons plutôt en avant deux problèmes qui, eux, ressortent de manière récurrente, relevés par un nombre substantiel d'enseignants, et méritent selon nous d'être pris sérieusement en compte dans la perspective d'une amélioration du moyen d'enseignement *S'exprimer en français*, voire des conditions de sa mise en œuvre (formation des enseignants, consignes officielles et planification de l'enseignement, etc.). Ce sont: le **facteur temps** et **l'évaluation des productions d'élèves**.

⁵¹ On relèvera toutefois que les jugements portés sur les séquences orales diffèrent légèrement selon les degrés et, en particulier, pour les enseignants de la fin du primaire (3P-6P) qui se montrent un peu moins satisfaits. Ils estiment ainsi, dans une proportion plus forte que la moyenne des répondants, que les séquences orales ne sont pas assez nombreuses – alors qu'il n'y en a pas moins dans les volumes II et III que dans les autres (il est vrai cependant qu'il n'y en a aucune pour les regroupements de genres « narrer » et « relater »). Ces enseignants sont également un peu moins convaincus de l'adaptation des séquences à leurs élèves (79.5 % pour une moyenne générale de 88 %) et de leur efficacité (74 % vs 80 %). L'ensemble de ces réponses suggère qu'il conviendrait peut-être de revoir les activités orales proposées pour ces degrés.

⁵² C'est le cas par exemple lorsqu'un enseignant écrit, dans ses commentaires, que « [p]our les bons élèves, les SD ne vont pas assez loin ».

Problèmes d'utilisation et orientations didactiques des enseignants

Au préalable, encore, il importe de bien comprendre ce que peut être un « problème » dans la perspective des enseignants et les interprétations qu'on peut faire, du point de vue de la recherche, des déclarations des enseignants à ce propos. En effet, c'est en particulier sur la base de la question Q.4.5.1 du questionnaire (« Êtes-vous d'accord avec les critiques suivantes: ... ») que nous avons essayé d'identifier ce qui, dans la démarche proposée, apparaît comme « problème » pour une part plus ou moins importante des enseignants. Cependant, les items critiques, formulés sous la forme d'affirmations relatives à la démarche, que nous avons soumis au jugement des enseignants ne sont pas tous du même ordre: alors que certains renvoient essentiellement à des modalités pratiques, éventuellement problématiques, de la mise en œuvre (par exemple: « Dans l'ensemble, les SD prennent trop de temps »), d'autres – plus « idéologiques », mettent en fait en jeu les conceptions mêmes des enseignants à propos des démarches proposées (« Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités en orthographe et en conjugaison »)⁵³. Or, il paraît clair que ces deux types d'items ne peuvent pas être interprétés de la même manière.

Voyons d'abord les résultats, en classant les items par ordre hiérarchique décroissant allant de l'accord le plus massif à l'accord le plus faible (Tableau 5, ci-après):

Ainsi, et donc sans entrer maintenant dans les critiques pratiques que nous reprendrons ensuite (temps, évaluation), on observe deux faits intéressants, liés plus particulièrement aux positions d'ordre théorique ou conceptuel des enseignants:

1) De fait, comme nous l'avons déjà signalé au sous-chapitre 3.1.2, puisque les enseignants avaient à prendre position par rapport à des critiques, leur refus de celles-ci revient pour certains items à confirmer leur adhésion à certaines caractéristiques des SD: enseignement par les genres, compatibilité avec les plans d'étude⁵⁴, créativité des élèves, etc. Dans le tableau ci-après, nous avons indiqué les items concernés par un signe + (confirmation) ou ++ (confirmation forte).

⁵³ En fait, il y a une part d'idéologie dans chacun des items: même l'évaluation du temps exigé par la mise en œuvre d'une séquence renvoie d'une certaine manière à la question de l'évaluation du temps qu'on estime pertinent de consacrer à la démarche et aux activités proposées.

⁵⁴ Un enseignant ajoute d'ailleurs ce commentaire: « Nous avons établi un tableau de cohérence (par branche) entre PER et SD pour chaque genre de texte. ».

Tableau 5 (Q. 4.5.1) : Prise de position par rapport à diverses critiques

**	La SD se prête mal à un travail à domicile.	83.1
*	Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités en orthographe et conjugaison.	66.9
*	Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités en grammaire.	66.3
	Dans l'ensemble, les SD prennent trop de temps.	64.9
*	Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités dans le domaine du lexique.	64.8
	L'évaluation des productions est trop lourde.	58.9
*	La progression devrait aller du simple (mot, phrase) au complexe (texte).	50.8
*	L'essentiel de l'apprentissage de l'écriture se passe en dehors des SD.	47.5
	La démarche des SD est inadaptée aux élèves les plus faibles.	44.5
*	Dans les premiers degrés de l'école primaire, il est trop difficile de travailler par SD.	44.5
	Au fil des degrés, la démarche devient lassante pour les élèves.	42.9
*	Au primaire, l'enseignement de l'argumentation est trop difficile.	42.9
	La démarche, peu variée, devient lassante pour l'enseignant-e.	32.3
*	A l'écrit, le poids mis sur la narration est insuffisant.	31.7
	Les documents pour les élèves ne sont plus suffisamment d'actualité.	26.2
	Dans l'enseignement par SD, les élèves n'écrivent pas suffisamment.	24.9
+	Le travail en groupes représente une importante perte de temps.	18.2
+	Les SD négligent la créativité des élèves.	16.1
++	Les objectifs des SD manquent de compatibilité avec ceux des plans d'études.	14.5
++	L'enseignement par les genres de texte (reportage radiophonique, débat, etc.) convient mal à l'apprentissage de l'oral.	12.7
++	L'enseignement par les genres de texte (récit d'aventure, texte d'opinion, etc.) convient mal à l'apprentissage de l'écrit.	10.4
++	Les SD orales n'apprennent rien de plus aux élèves que ce qu'ils savent déjà.	9.6
* éléments qui expriment une conception de l'enseignement différente de celle proposée dans les SD		
+ éléments qui, par leur évaluation négative, expriment en fait un accord avec les SD		

2) D'autres items témoignent plutôt de divergences conceptuelles, d'un désaccord « de principe », plus ou moins marqué, avec certains aspects des démarches mises en œuvre dans les SD. Ces divergences portent sur :

- Le nombre insuffisant d'activités relatives à la grammaire, à l'orthographe, à la conjugaison et au lexique : les séquences didactiques prétendent accorder une place importante à la structuration mais d'un point de vue textuel ; dès lors, les aspects plutôt phrastiques ne sont guère traités – ainsi que l'exprime très bien l'un des enseignants : « Les SD visent l'expression. Elles font intervenir forcément la structuration (ortho-gramm-conj) mais ces thèmes doivent être traités en parallèle ! ». Plusieurs enseignants relèvent d'ailleurs cela dans leurs commentaires : « il y a d'autres choses pour cela. », « Ce n'est pas forcément utile d'inclure cela dans les SD car il y a la structuration (fiches) que l'on peut

faire en parallèle. », « Pas leur rôle ! », « C'est un moyen complémentaire aux fichiers ortho-conjug-grammaire-voc. existants. », « Ce n'est pas le rôle des SD de faire travailler le français structuration d'après ce que je pensais, donc cela ne me dérange pas qu'il y en ait très peu. », « Le but des SD n'est pas à mon avis de transmettre des règles de grammaire et orthographe, ceci peut être fait en parallèle aux SD. », « Je pense que ce n'est pas le but des SD. On ne peut pas tout mélanger. L'orthographe, la conjugaison, la grammaire. Les techniques de lecture doivent être exercées avec d'autres moyens d'enseignement. », etc. Certains enseignants défendent cependant une conception différente: « Ce serait idéal d'avoir par activité (SD) des activités spécifiques en vocabulaire, grammaire... », « Les activités en orthographe, grammaire, conjugaison peuvent être intégrées aux séquences. A l'enseignant de mettre l'accent sur un domaine particulier. », « Les SD devraient être complétées par des exercices et activités permettant la consolidation des apprentissages lecture, lexique, orthographe surtout en 1P-2P. Il est indispensable que les élèves puissent construire des liens dans les activités. ». Le débat est ouvert, bien sûr, mais on voit bien, sur une telle question, que les nouveaux moyens ne peuvent satisfaire tout le monde.

- ▶ **La conception de la progression (du simple au complexe):** cette divergence est plus « inquiétante » car elle touche un fondement même de la nouvelle collection et situe ceux qui sont en désaccord dans une perspective didactique fondamentalement différente. Un enseignant – qui n'est pas d'accord avec cette critique – le souligne d'ailleurs: « Non car, de texte en texte, les élèves voient leur progression ». ⁵⁵ Autrement dit, les SD se situent clairement et explicitement dans une perspective de progression spiralaire, confrontant d'emblée les élèves à une certaine complexité, pour décomposer celle-ci avant de reprendre les mêmes éléments à un degré de complexité plus grand. Ainsi que le laissent entendre les résultats concernant les items « Dans les premiers degrés de l'école primaire il est trop difficile de travailler par SD » et « Au primaire, l'enseignement de l'argumentation est trop difficile », le refus d'une progression spiralaire pourrait faire craindre que certains des enseignants qui privilégient une progression du simple au complexe rechignent par exemple à utiliser des SD dans les petits degrés de la scolarité ou à travailler les genres argumentatifs au primaire.

⁵⁵ Nous noterons toutefois qu'il n'y a pas d'autre commentaire sur ce point, ce qui pourrait aussi laisser penser que cette question n'est pas perçue comme si cruciale, si grave, par une grande partie des enseignants. Ce genre de débat, finalement, concerne peut-être plus les didacticiens, voire les formateurs, que les enseignants.

- **L'importance trop faible accordée à la narration (écrite)**: en fait, seul 1/3 des enseignants regrettent cet aspect et on peut considérer cette critique comme secondaire dans la mesure où les enseignants semblent adhérer fortement au fait de centrer l'enseignement sur des genres textuels. Il n'en reste pas moins que la diversification des genres travaillés est une des caractéristiques de l'approche et qu'on observe chez certains enseignants quelques réticences à cet égard.

Ces critiques soulèvent de « vraies » questions mais il est difficile de les prendre pleinement en compte dans la mesure où (a) elles mettent en jeu certains fondements mêmes des démarches proposées dans ce nouveau moyen, et (b) elles sont tout de même loin de faire l'unanimité chez les enseignants.

Venons-en à présent aux critiques « pratiques » qui interrogent plus directement les perspectives d'amélioration du moyen d'enseignement. Sur la base des résultats statistiques, nous en avons donc retenu deux.

Le facteur « temps »

Deux questions touchent directement au facteur temps par rapport à l'emploi du moyen d'enseignement *S'exprimer en français*, la première adressée à ceux qui n'utilisent pas le ME, la seconde à ceux qui l'utilisent⁵⁶:

Q.2.3 (b): Pour quelles raisons n'utilisez-vous pas ou plus le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* ?

- *Je trouve que les activités proposées prennent trop de temps* était l'une des réponses possibles à cette question.

Q.4.5.1 (c): Etes-vous d'accord avec les critiques suivantes ?

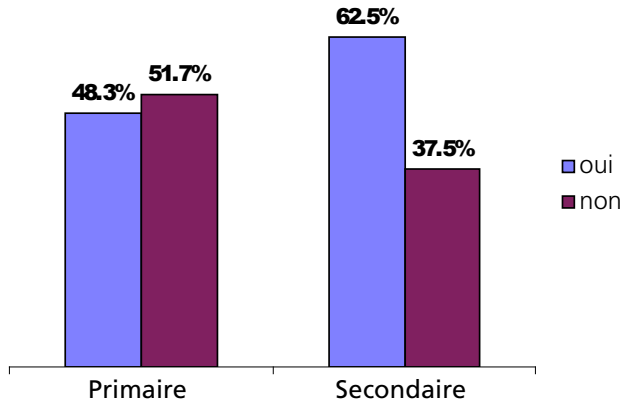
- dans l'ensemble, les SD prennent trop de temps.

Pour la première question, le graphique 17 (*infra*) montre le pourcentage des enseignants qui ont coché cette raison (b), en distinguant selon l'ordre d'enseignement.

Ainsi, comme nous l'avions déjà relevé dans le sous-chapitre 3.1.6, parmi les enseignants qui disent ne pas ou ne plus utiliser le moyen romand, à savoir 32 % des enseignants de notre échantillon, ils sont respectivement 48 % pour le primaire et 62.5 % pour le secondaire à évoquer la raison du temps pris par les activités proposées. C'est de loin la raison la plus fortement mise en avant par les enseignants. Et ce sont les enseignants du secondaire qui apparaissent le plus sensibles à cet aspect.

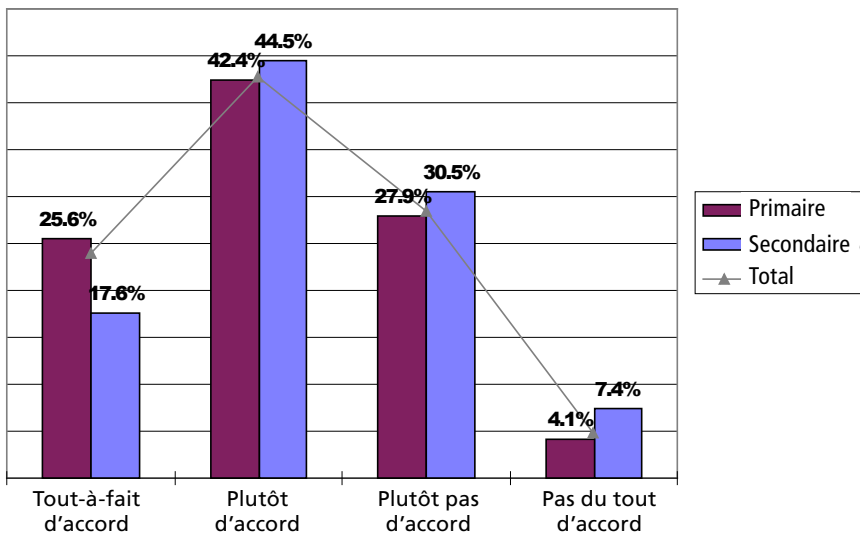
⁵⁶ Dans les deux cas, les enseignants devaient cocher leurs choix parmi plusieurs items possibles.

Graphique 17 (Q. 2.3 (b)): Le facteur temps (1)



A propos de la deuxième question, sur le degré d'accord des enseignants par rapport à un certain nombre de critiques, voici les réponses obtenues pour la rubrique : *Dans l'ensemble, les SD prennent trop de temps* :

Graphique 18 (Q. 4.5.1(c)): Le facteur temps (2)



66.7 % des enseignants sont *plutôt* ou *tout à fait d'accord* pour estimer qu'en effet la réalisation des SD en classe prend trop de temps (ou du temps ou beaucoup de temps, selon les commentaires de certains). Si, comme le préconise le document de la CIIP *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations* (2006), le travail de l'expression par le texte, en séquences didactiques, doit constituer la colonne vertébrale de l'enseignement du français, alors il

faut admettre que la réalisation d'une ou deux séquences didactiques par année ne saurait répondre à cette exigence. Il s'agirait donc d'organiser le temps scolaire de manière à donner aux enseignants les moyens de véritablement organiser leur enseignement du français autour des SD. Voici un commentaire d'enseignant qui irait dans le sens d'une réorganisation des exigences du programme pour un gain de temps en faveur de *S'exprimer en français*: « Les objectifs s'accordent avec le plan d'étude, mais le plan d'étude n'a pas été modifié afin d'avoir plus de temps pour réaliser ces séquences ». Cependant, certains estiment, au contraire, que peu importent les moyens d'y parvenir pourvu que les élèves acquièrent les compétences définies dans le plan d'études. Dans ce sens, les SD deviennent un moyen d'enseignement parmi d'autres, comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre 3.2.4, et le fait de réaliser une ou deux séquences par année convient puisque d'autres activités, issues d'autres moyens d'enseignement en expression, viennent les compléter. Le commentaire suivant va dans cette direction: « On ne devrait pas avoir autant de séquences par année, mais en avoir une et faire d'autres choses autour de l'écrit, plus courtes et plus souvent ». D'ailleurs, certains enseignants affirment que l'utilisation d'autres moyens d'enseignement de français prend déjà suffisamment de temps pour les empêcher d'en accorder aux SD.

Finalement, nous constatons deux aspects du problème :

- ▶ les SD prennent effectivement du temps pour leur réalisation ; cela peut être dû :
 - à une longueur effectivement excessive de certaines séquences,
 - à la difficulté pour l'enseignant de procéder à un choix parmi les modules,
 - au manque d'expérience de l'enseignant, encore trop peu familiarisé au matériel,
 - aux difficultés rencontrées par l'enseignant pour évaluer les productions d'élèves,
 - à la présence dans la classe d'un nombre important d'élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et exigeant de l'enseignant qu'il prenne plus de temps pour les activités.

- ▶ Le problème est plus général : le temps manque pour accomplir l'ensemble des activités que réclame l'enseignement du français ; par exemple :
 - L'apprentissage de la lecture (en 1P-2P par exemple), la structuration de langue, sont prioritaires et ne laissent guère de temps pour les SD.
 - L'utilisation d'autres moyens d'enseignement prend déjà du temps.
 - Les séquences didactiques ne couvrent pas tout l'apprentissage de l'ex-

pression à l'école; il faut donc garder du temps pour d'autres activités complémentaires.

Enfin, nous pouvons encore avancer l'hypothèse que les enseignants éprouvent de la difficulté à prendre en considération le fait que leurs élèves ont déjà travaillé des SD auparavant, qu'ils ont de ce fait acquis certains outils de production, et qu'il ne serait dès lors peut-être pas nécessaire de reprendre toutes les activités des nouvelles SD envisagées avec eux.

Comment faire alors pour tenter de maîtriser ce problème du temps? Lorsque les enseignants ont été appelés à évaluer la démarche de la séquence didactique en indiquant leur degré d'accord à un certain nombre d'items, il est ressorti, entre autres, une forte adhésion aux principes suivants:

- Travailler en interaction la lecture et l'écriture.
- Travailler en interaction l'oral et l'écrit.
- Etablir des liens entre expression et structuration de la langue.
- Au primaire surtout, intégrer le travail dans un projet communicatif.

De plus, de nombreux enseignants ont dit leur adhésion à la possibilité de faire un choix parmi les modules de la SD, en particulier au secondaire.

Ces principes, mais aussi des indications qui faciliteraient le choix d'activités à l'intérieur des SD, voire leur aménagement dans le sens d'une simplification ou d'un allègement, nous paraissent autant de solutions possibles pour parvenir à une certaine maîtrise du temps. Quoi qu'il en soit, la question du temps passé à la réalisation des SD est certainement la plus cruciale qu'ont posée les enseignants interrogés par le questionnaire.

L'évaluation des productions des élèves

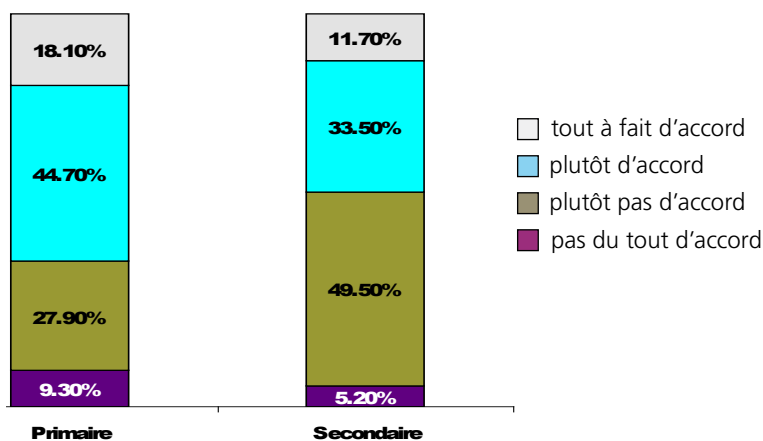
Un grand nombre de questions touchent à l'évaluation (voir annexe 1, questions 3.6, 3.8, 4.1, 4.3.4, 4.5.1, 5.4). C'est sur cette base qu'il est apparu que certains aspects de l'évaluation telle que préconisée dans le moyen *S'exprimer en français* pouvaient poser problème aux enseignants.

Voyons d'abord comment les enseignants ont réagi à ces questions.

Nous partirons de la critique adressée aux SD: *l'évaluation des productions est trop lourde* (Graphique 19, *infra*).

Les enseignants du primaire sont à plus de 60% *tout à fait* ou *plutôt d'accord* avec cette affirmation, alors que les enseignants du secondaire sont pour environ la moitié *plutôt pas* ou *pas du tout d'accord* avec elle.

Graphique 19 (Q. 4.5.1 (f)) : La difficulté de l'évaluation des productions



Quels sont les aspects de l'évaluation considérés comme particulièrement lourds par les enseignants – du primaire surtout –, sachant que, pour la plupart, ils pratiquent, comme prônées, l'évaluation formative à travers les productions initiales (69 %) et l'évaluation sommative principalement par le biais de la production finale (82 %) ?

Avant de répondre à cette question, il convient de rappeler encore que la majorité des enseignants de notre échantillon déclarent apprécier les exemples de productions proposés dans les ouvrages de la collection, les trouvent intéressants (95 %), utiles (85 %) mais qu'ils expriment en revanche quelques réticences quant à leur degré de correspondance à la réalité de leur classe (66 %).

Une des réticences exprimées est l'évaluation de la production initiale par les élèves eux-mêmes; seuls 27 % des enseignants disent la pratiquer⁵⁷. En revanche, les enseignants évaluent eux-mêmes ces textes et, surtout, en tiennent compte, pour un peu plus de la moitié d'entre eux, dans le choix des modules.

Un autre aspect qui suscite une certaine résistance porte sur l'élaboration de l'aide-mémoire tout au long de la séquence. Cette résistance est marquée chez les enseignants du secondaire puisque moins d'un tiers d'entre eux disent construire l'aide-mémoire au fil des modules (contre les deux tiers au primaire), mais aussi chez les enseignants de 1P-2P. Par contre, pour plus de 80 % de l'ensemble des enseignants, l'évaluation de la production finale est incontournable et s'appuie sur une grille de critères. Il semblerait donc que nombre d'enseignants du secon-

⁵⁷ Ces réticences s'expliquent certainement par le manque de temps, mais aussi peut-être par la manière dont nombre d'enseignants conçoivent l'évaluation et, en particulier, l'auto-évaluation; perçoivent-ils l'importance d'une prise de conscience par leurs élèves des difficultés, mais aussi des réussites, observables dans leur production ?

taire (les enseignants de 1P-2P pratiquent moins souvent l'évaluation sommative que leurs collègues) utilisent la grille de critères finale pour faire apparaître les éléments importants travaillés dans les modules et susceptibles d'être évalués. Doit-on considérer alors l'élaboration de l'aide-mémoire comme une lourde tâche dont se passent volontiers les enseignants de 1P-2P et du secondaire ? Les données à disposition ne nous permettent pas d'en être certains. De notre côté, nous pensons que, d'une part, la construction progressive de constats écrits constituant des outils de production à la disposition des élèves n'entre pas dans les pratiques habituelles des enseignants du secondaire, et que, d'autre part, cette pratique est encore considérée comme trop difficile pour de très jeunes élèves de 1P-2P.

L'oral semble un domaine où l'évaluation est particulièrement complexe à mener. Même s'ils disposent d'un matériel adéquat, les enseignants n'enregistrent pas volontiers les productions de leurs élèves (29 % disent le faire très souvent ou souvent).

Finalement, il ressort que plusieurs aspects de l'évaluation peuvent expliquer les réticences exprimées par une petite majorité d'enseignants pour : évaluer les productions initiales (même si cela s'avère très utile), en particulier par les élèves eux-mêmes, évaluer les productions orales et établir un aide-mémoire tout au long de la séquence didactique.

Autres difficultés de l'évaluation

L'analyse détaillée des avis des enseignants concernant chacune des séquences didactiques du matériel met en évidence quelques autres problèmes.

En effet, certaines de ces séquences déçoivent des enseignants dans la mesure où elles ne permettent pas aux élèves de progresser suffisamment dans leur apprentissage. Un enseignant de 5^e-6^e année écrit : « Les productions finales sont peu diversifiées et très stéréotypées ». Surtout pour les genres narratifs, certains voudraient pouvoir observer davantage de créativité ou d'imagination dans les textes.

De plus, le rôle joué par des critères formels, souvent ajoutés à la grille de critères de la séquence, semble important et mettre en évidence des lacunes chez les élèves. Ainsi, plutôt que constater ce qui a été réellement acquis au terme de la séquence, les enseignants auraient tendance à remarquer davantage les défauts encore présents dans les textes de leurs élèves. Finalement, nous pensons que beaucoup d'enseignants attendent de ces derniers un texte « parfait ». Des grilles de critères pléthoriques – intégrant, en plus des critères proposés par la séquence didactique, des critères formels en sus, ou encore la part créative de l'auteur

– pourraient signifier la difficulté des enseignants à ne pas tout évaluer. A cette difficulté s'ajoute celle de considérer que l'apprentissage de l'écriture et de l'oral (production) par le biais du texte se fait progressivement, sur un long terme. Or, beaucoup d'entre eux ne voient en effet pas le texte comme lieu de progression (en spirale) mais davantage comme aboutissement, la progression – linéaire – se logeant essentiellement dans les activités de grammaire, d'orthographe.

Il est intéressant de remarquer, enfin, que, parmi les principales demandes de formation qu'ils font, les enseignants utilisateurs du matériel romand voudraient apprendre à analyser des productions d'élèves pour mieux les évaluer. Ce souhait corrobore le constat que l'évaluation des productions reste une tâche complexe pour les enseignants, quel que soit le degré dans lequel ils enseignent. Nous y reviendrons dans nos propositions de la partie IV.

Les utilisateurs des SD ne sont pas des enseignants qui favoriseraient les activités d'expression au détriment de celles sur la structuration de la langue. Au contraire, ils ont le souci d'organiser leur enseignement du français autour de ces deux domaines.

Les utilisateurs des SD travaillent une à deux séquences par an. Les séquences en production écrite sont nettement plus choisies que celles en production orale.

Les SD ne constituent pas le moyen unique pour travailler l'expression. Les enseignants, aussi bien les utilisateurs que les non utilisateurs des SD, choisissent pour la plupart également d'autres moyens pour enseigner l'expression, officiels ou non, parfois même créés par eux.

Dans l'ensemble, les enseignants, dans le travail des SD en classe, respectent les grandes étapes de la démarche: production initiale (évaluation par eux plutôt que par les élèves), choix de modules, production finale évaluée de manière sommative et critériée.

L'enseignement de l'oral reste en retrait par rapport à celui de la production écrite, alors même que les enseignants se disent satisfaits des séquences orales proposées dans le moyen.

Le principal obstacle au travail avec les SD est le temps. Celles-ci prennent trop de temps selon les enseignants. La difficulté de l'évaluation des productions d'élèves, en particulier à l'oral, constitue un second obstacle à l'utilisation de *S'exprimer en français*.

3.3. Analyse spécifique des différentes séquences

De manière complémentaire au reste du questionnaire qui porte sur le moyen d'enseignement en général, les questions 4.3.1, 4.3.2 et 4.3.3 permettent d'appréhender l'évaluation portée par les enseignants sur des séquences qu'ils ont mises en œuvre avec leurs élèves. Au point 4.3.1, les enseignants devaient établir la liste des SD pratiquées en classe au cours des deux dernières années scolaires écoulées et indiquer, pour chaque séquence, si elle avait « plutôt bien fonctionné » ou « plutôt mal fonctionné » (cf. Q.4.3.1). Ensuite, les enseignants sélectionnaient, dans la liste établie en 4.3.1, une séquence « ayant plutôt bien fonctionné » (Q.4.3.2) et/ou une séquence « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » (Q.4.3.3) pour en faire une évaluation détaillée. Pour ces deux séquences (ou pour l'une ou l'autre), ils indiquaient leur degré de satisfaction (*tout à fait satisfait, plutôt satisfait, plutôt pas satisfait, pas du tout satisfait*) à propos d'une quinzaine d'items caractéristiques de la démarche didactique proposée dans les séquences d'enseignement/apprentissage de ce moyen.

Cette partie du questionnaire a permis de déterminer, pour chaque cycle, les séquences didactiques utilisées en classe qui sont considérées comme « ayant plutôt bien fonctionné », respectivement comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné ». De plus, nous avons pu lister les raisons invoquées pour affirmer qu'une séquence semble « plutôt bien fonctionner » ou « plutôt pas bien fonctionner ». Rappelons au préalable (cf. sous-chapitre 3.1.5) que l'ensemble des séquences didactiques citées dans la première question sont en grande majorité jugées comme « ayant plutôt bien fonctionné » : 753 séquences « ayant plutôt bien fonctionné » vs 79 « ayant plutôt mal fonctionné ». Le quotient de satisfaction moyen est donc de 9,5⁵⁸.

Les résultats de ces trois questions seront présentés par cycle de la scolarité. Tout d'abord, pour chaque cycle, apparaîtra le tableau montrant la fréquence d'utilisation des séquences et le nombre de mentions indiquant si elles sont évaluées comme « ayant plutôt bien fonctionné » ou « plutôt mal fonctionné ». De manière quelque peu subjective, mais en nous fondant tout de même sur les pourcentages de mentions calculés pour chaque séquence, nous avons regroupé les SD sous les termes « plébiscitées » (plus de 20 % du total de chaque cycle), « très pratiquées » (entre 15 et 20 %), « pratiquées » (10 à 15 %), puis « peu ou pas pratiquées ». Les fourchettes ont ainsi été adaptées pour les résultats des SD de 1P-2P et de 7^e-9^e, afin de tenir compte du nombre total de SD différent selon les cycles.

⁵⁸ Pour la définition du quotient de satisfaction, voir sous-chapitre 3.1.5.

Puis, dans la seconde partie de la présentation des résultats de chaque cycle, nous mettrons l'accent sur les critères invoqués lorsque les SD sont prises comme exemples de séquences ayant « plutôt bien fonctionné », respectivement « plutôt pas bien fonctionné », en tentant ainsi de cerner ce qui fonde l'appréciation des séquences par les enseignants. Le premier tableau indique le pourcentage moyen de satisfaction obtenu par les items concernant la démarche didactique, ceci pour l'ensemble des SD mentionnées comme ayant « plutôt bien fonctionné ». Puis nous analyserons les items des séquences qui posent des problèmes et essayerons ainsi de comprendre ce qui provoque leur insuccès.

3.3.1. Les séquences didactiques de 1P-2P

Quelles sont les séquences pratiquées et comment sont-elles évaluées ?

Les cinq SD de 1P-2P ont été mentionnées par les enseignants comme « ayant été pratiquées » au cours des deux dernières années scolaires. Comme on le voit dans le tableau 6 ci-dessous, toutes les séquences sont très majoritairement estimées comme « ayant plutôt bien fonctionné » (quotient de satisfaction de 11.8). Autrement dit, seules 7.8 % des SD pratiquées sont estimées comme « ayant plutôt mal fonctionné ».

Tableau 6 (Q. 4.3.1): SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (1P-2P)⁵⁹

		SD ayant « plutôt bien fonctionné » Nb. de mentions	SD ayant « plutôt mal fonctionné » Nb. de mentions
séquences très pratiquées	L'album à compléter	44	4
	Le récit de vie*	37	4
	La recette de cuisine *	36	1
séquences pratiquées	La lettre de demande	20	1
	Comment ça marche ? (Expliquer le fonctionnement d'un jouet)	16	3
Total		153	13

L'album à compléter, le récit de vie et la recette de cuisine** recueillent à elles seules, tant à la Q.4.3.1 qu'à la Q.4.3.2, plus des $\frac{3}{4}$ des mentions positives. Elles sont très peu mentionnées comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné ». Nous pouvons donc considérer que ces séquences sont particulièrement appréciées des enseignants.

⁵⁹ L'astérisque * indique une séquence orale.

Contrairement à ce que nous avons vu précédemment (cf. sous-chapitre 3.2.6) – que les séquences orales étaient, dans l'ensemble, bien moins pratiquées que les séquences écrites –, les SD orales de 1P-2P sont majoritairement pratiquées et sélectionnées comme exemples de séquences « ayant plutôt bien fonctionné ». *Le récit de vie** atteint presque 35 % des mentions positives et *la recette de cuisine** n'est jamais sélectionnée comme exemple de SD « n'ayant plutôt pas bien fonctionné ». Ces SD semblent ainsi répondre tout particulièrement aux attentes des enseignants de 1P-2P et aux besoins des élèves, pour la plupart au tout début de leur apprentissage de la lecture.

Deux séquences sont nettement moins pratiquées et moins choisies comme exemples de SD « ayant plutôt/plutôt pas fonctionné » : *la lettre de demande* et *comment ça marche ?* Nous pouvons supposer que ces séquences sont moins travaillées en classe car les genres proposés, portant respectivement sur l'argumentation et sur la description d'un fonctionnement scientifique, ne correspondent pas vraiment aux attentes et aux habitudes des enseignants. Nous présenterons plus loin les difficultés posées par ces SD en analysant les scores obtenus aux Q.4.3.2 et Q.4.3.3.

Evaluation des items portant sur les aspects de la démarche (Q.4.3.2 et Q.4.3.3)

Comme indiqué dans l'introduction de ce sous-chapitre, les Q.4.3.2 et Q.4.3.3 proposaient aux enseignants de sélectionner une SD « ayant plutôt bien fonctionné », respectivement « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » et d'indiquer leur degré de satisfaction à propos des points essentiels de la démarche.

Dans cette seconde partie de la présentation des résultats des SD de 1P-2P, nous souhaitons identifier les items qui pourraient expliquer le bon fonctionnement, *versus* le moins bon fonctionnement de certaines SD. Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, nous présentons tout d'abord le taux de satisfaction obtenu globalement (c'est-à-dire sur l'ensemble des SD mentionnées à la Q.4.3.2 comme « ayant plutôt bien fonctionné ») pour chacun des items relatifs aux caractéristiques de la démarche didactique⁶⁰. Le tableau 7 ci-après montre à l'unanimité des

⁶⁰ Aux items discutés ici, il convient d'ajouter trois autres, qui sont systématiquement appréciés positivement à tous les degrés et pour toutes les séquences sélectionnées. Nous ne les reprendrons par conséquent pas à chaque fois. Il s'agit de *apport des textes proposés dans les annexes*; *apport des documents audios ou vidéos* et *utilité des exemples de production d'élèves*. L'évaluation positive de ce dernier item peut d'ailleurs surprendre si l'on se rappelle que les enseignants, lorsqu'ils devaient évaluer la qualité du matériel, étaient certes convaincus de l'intérêt et de l'utilité de ces exemples, mais trouvaient qu'ils ne correspondent pas toujours à la réalité de leur classe. On aurait donc pu attendre qu'ils se montrent plus sévères à propos de cet item lors de l'évaluation de séquences concrètes; or il s'avère que ce n'est pas le cas.

évaluations très positives (chaque fois supérieures à 90 %) des aspects relatifs à la démarche. Ceci confirme que les séquences de ce cycle semblent bien adaptées aux élèves et permettent à ces derniers de réaliser des progrès au fil des activités accomplies en classe.

Tableau 7 : Évaluation des caractéristiques des SD (1P-2P)

	% de satisfaction
Adaptation du genre à l'âge des élèves	98.6
Utilité de l'aide-mémoire (s'il y en a un)	97.3
Utilité des notes méthodologiques	97.0
Clarté des consignes dans les fiches des élèves	96.0
Intérêt du contenu des documents pour les élèves	95.6
Adaptation des objectifs aux capacités des élèves	94.5
Progrès des élèves à la fin de la séquence	94.0

Par rapport aux caractéristiques en lien avec la démarche didactique, seules trois séquences apparaissent à la Q.4.3.3 pour illustrer le fait qu'elles « n'ont plutôt pas bien fonctionné » : le *récit de vie**, *l'album à compléter* et *comment ça marche ?* Le tableau 8 ci-dessous permet de visualiser la proportion de mentions « positives » vs « négatives » de ces trois séquences (lorsqu'elles sont sélectionnées pour les questions 4.3.2 ou 4.3.3).

Tableau 8 : Mentions positives et négatives des SD (1P-2P)

	SD ayant plutôt bien fonctionné (Q.4.3.2)	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné (Q.4.3.3)
Le récit de vie*	23	6
L'album à compléter	14	6
Comment ça marche ?	11	4
	67	16

Voici les principaux items qui obtiennent un petit score de satisfaction (moins de 50 %) lorsque les SD sont mentionnées comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » :

- ▶ A propos du *récit de vie** : *Adéquation de la grille de contrôle/d'évaluation (s'il y en a une)* (42.2 % de satisfaction), *Pertinence des modules pour les apprentissages* (27.4 % de satisfaction), *Progrès des élèves à la fin de la séquence* (7.3 % de satisfaction).
- ▶ Pour *l'album à compléter* : *Pertinence des modules pour les apprentissages* (42.8 %), *Progrès des élèves à la fin de la séquence* (42.8 %), *Adéquation de la grille de contrôle/évaluation (s'il y en a une)* (34.9 %), *Utilité de l'aide-mémoire (s'il y en a un)* (20.7 %) et *Adaptation des objectifs aux capacités des élèves* (14.9 %).

- Enfin, pour *comment ça marche?*: *Adaptation du genre à l'âge des élèves* (42 %) et *Clarté et lisibilité des notes méthodologiques* (32 %).

Cependant, il faut le préciser à nouveau, ces critiques reposent sur les réactions d'un nombre peu élevé d'enseignants : au total, pour ces trois séquences, 16 mentions. Les 67 mentions recueillies à la Q. 4.3.2 (séquence « ayant plutôt bien fonctionné ») soulignent la satisfaction des enseignants à propos de ces trois séquences.

Il n'y a donc pas, dans ce cycle, de séquences didactiques qui auraient, dans la majorité des cas, « plutôt pas bien fonctionné ». Mais certaines séquences sont nettement plus pratiquées que d'autres. Elles correspondent probablement plus aux attentes des enseignants et aux capacités des élèves.

3.3.2. Les séquences didactiques de 3P-4P

Quelles sont les séquences pratiquées et comment sont-elles évaluées ?

Les huit séquences didactiques de 3P-4P sont mentionnées comme « ayant été pratiquées » par les enseignants au cours des deux dernières années scolaires. Comme en 1P-2P, toutes les séquences ont souvent / très souvent été citées comme « ayant bien fonctionné », alors que les mentions contraires sont peu nombreuses. C'est néanmoins le taux global d'insatisfaction le plus élevé (13.2 %) entre les quatre cycles (le quotient de satisfaction est ici de 6.6, cf. 3.1.5).

Tableau 9 (Q. 4.3.1) : *SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (3P-4P)*

		SD ayant « plutôt bien fonctionné » Nb. de mentions	SD ayant « plutôt mal fonctionné » Nb. de mentions
séquences « plébiscitées »	Le conte merveilleux	57	8
	L'article encyclopédique	43	3
séquences très prati- quées	Le récit d'aventure	29	3
	La description d'un itinéraire*	25	4
	Le témoignage d'une expérience vécue	19	8
séquences pratiquées	La réponse au courrier des lecteurs	17	2
	Le débat régulé*	16	4
séquence très peu pratiquée	L'interview radiophonique*	5	0
	Total	211	32

Les séquences les plus choisies comme exemples de séquence « ayant plutôt bien fonctionné » (Q. 4.3.2) sont *le conte merveilleux* et *l'article encyclopédique*. Nous pensons que le genre *conte merveilleux* est perçu, de part la créativité et la proximité affective possibles, comme le genre narratif le plus adapté aux élèves de ce cycle. La séquence *l'article encyclopédique* propose, quant à elle, de faire écrire une fiche documentaire sur des animaux de la forêt. Cette activité d'écriture correspond bien aux pratiques enseignantes en permettant de relier la connaissance de l'environnement et l'expression écrite.

Confirmant les résultats généraux, les SD *orales* sont globalement les moins souvent mentionnées. *La description d'un itinéraire* n'est mentionnée, selon la Q. 4.3.1, que par 25 enseignants, ce qui ne représente au mieux que le 11 % de l'ensemble des SD pratiquées à ces degrés. *L'interview radiophonique* se détache en queue : 2.4 % de l'ensemble des mentions. De plus, elle n'est jamais sélectionnée aux Q. 4.3.2 et Q. 4.3.3, ce qui ne nous permet pas de comprendre pourquoi elle est très peu pratiquée⁶¹. Nous reviendrons plus loin sur les résultats du *débat régulé*.

Nous pensons que les enseignants de ce cycle, à l'instar de ceux des cycles suivants mais contrairement aux enseignants de 1P-2P, considèrent l'enseignement/apprentissage de l'oral comme moins prioritaire.

Nous retrouvons, pour les séquences argumentatives, le même phénomène qu'en 1P-2P. Elles sont, sans doute pour les mêmes raisons, moins souvent mentionnées que celles appartenant à d'autres regroupements de genres. Cependant la séquence *la réponse au courrier des lecteurs*, lorsqu'elle est citée, est très majoritairement considérée comme « ayant plutôt bien fonctionné ».

Evaluation des items portant sur les aspects de la démarche (Q. 4.3.2 et Q. 4.3.3)

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 10 ci-après, lorsque les séquences sont sélectionnées comme « ayant plutôt bien fonctionné », le taux de satisfaction exprimé à propos des caractéristiques touchant à la démarche didactique est, comme dans le cycle précédent, très élevé.

⁶¹ Néanmoins, les expériences accumulées lors des actions de formation continue laissent à penser que les contraintes organisationnelles inhérentes au genre pourraient expliquer les réticences des enseignants à mettre en œuvre *l'interview radiophonique* dans leur classe, nonobstant l'intérêt de ce genre.

Tableau 10 : *Évaluation des caractéristiques des SD (3P-4P)*

	% de satisfaction
Adaptation du genre à l'âge des élèves	97.4
Intérêt du contenu des documents pour les élèves	93.5
Adaptation des objectifs aux capacités des élèves	92.9
Utilité des notes méthodologiques	88.2
Progrès des élèves à la fin de la séquence	91.8
Clarté des consignes dans les fiches d'élèves	91.2
Utilité de l'aide-mémoire (s'il y en a un)	96.6

Toutes les séquences didactiques de ce cycle sont sélectionnées quelquefois comme exemples de séquences « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » (Q. 4.3.3) ; pour la majorité d'entre elles, ces mentions ne proviennent que de quelques enseignants, mais les faibles taux de satisfaction de certains items reflètent tout de même des problèmes que nous signalons ci-après. C'est particulièrement le cas pour trois séquences. Le tableau suivant permet de visualiser la proportion de mentions « positives » vs « négatives » de ces trois séquences.

Tableau 11 : *Mentions positives et négatives des SD (3P-4P)*

	SD ayant plutôt bien fonctionné (Q. 4.3.2)	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné (Q. 4.3.3)
Le témoignage d'une expérience vécue	9	8
Le récit d'aventure	8	8
Le débat régulé*	4	6

Voici les principaux items qui obtiennent un petit score de satisfaction (moins de 50 %) :

- ▶ Pour le *témoignage d'une expérience vécue* : *Intérêt du contenu des documents pour les élèves* (29.6 % de satisfaction), *Adaptation du genre à l'âge des élèves* (22.6 %), *Pertinence des modules pour les apprentissages* (16.2 %), *Progrès des élèves à la fin de la séquence* (13.7 %) et *Adaptation des objectifs aux capacités des élèves* (8.9 %).
- ▶ En ce qui concerne le *récit d'aventure*, tous les items obtiennent un score de satisfaction allant de 0 % (*Progrès des élèves à la fin de la séquence*) à 51 %. Voici ce que dit un enseignant à propos de cette séquence : « Thème plus approprié à des élèves de 5^e-6^e année car les élèves de 3P-4P ne peuvent s'empêcher d'intégrer des éléments du merveilleux, et alors l'évaluation ne correspond pas au travail fourni ».

- En ce qui concerne le *débat régulé* (séquence orale), la situation est plus négative encore. La principale critique faite à cette séquence porte sur les *progrès des élèves à la fin de la séquence*, jugés peu satisfaisants (21.5 % de satisfaction). Selon les enseignants, il semble difficile de faire débattre de si jeunes élèves, en particulier s'ils doivent, pour faire avancer le débat, prendre en considération les arguments de l'autre. Ainsi, au terme du travail réalisé en classe, les enseignants estiment que les productions finales ne sont guère différentes des productions initiales.

Dans l'ensemble, on peut affirmer que la moitié des séquences didactiques proposées pour les 3P-4P sont perçues comme adaptées aux élèves et sont appréciées des enseignants. Deux séquences se détachent positivement et sont, semble-t-il, particulièrement choisies par les enseignants pour être travaillées en classe : le *conte merveilleux* et *l'article encyclopédique*. A l'opposé, trois séquences, *le témoignage d'une expérience vécue*, *le récit d'aventure* et *le débat régulé*, posent certains problèmes, notamment d'adaptation à l'âge des élèves, et devraient donner lieu à un examen critique approfondi en cas de réédition du moyen d'enseignement.

3.3.3. Les séquences didactiques de 5^e-6^e

Quelles sont les séquences pratiquées et comment sont-elles évaluées ?

Les neuf séquences de 5^e-6^e sont mentionnées comme « ayant été pratiquées » au cours des deux dernières années. De manière générale, le taux de satisfaction est presque aussi élevé (11.2) qu'en 1P-2P. Le pourcentage de séquences considérées comme « n'ayant plutôt pas fonctionné » (8.2 %) est le même que pour les 1P-2P et 7^e-9^e (Cf. Tableau 12).

Les séquences du regroupement « narrer » représentent le 62 % des mentions, tant à la Q.4.3.1 qu'à la Q.4.3.2, ce qui correspond bien aux pratiques enseignantes. *Le fait divers* et *le conte du pourquoi et du comment* représentent la moitié des mentions. Voici les hypothèses que nous posons pour expliquer cet « engouement ». Pour *le fait divers*, il faut relever qu'il s'agit d'un texte court, donc plus facile à gérer à la fois pour l'enseignant et pour les élèves. De plus, bien que se basant sur des faits réels, il permet tout de même aux élèves d'exprimer leur créativité. *Le conte du pourquoi et du comment*, tout comme *le fait divers*, ne nécessite pas la lecture de textes de référence longs ; lui aussi laisse une place à la créativité et, même, à l'invention de textes drôles, ce qui semble motivant pour les élèves. *Le récit d'aventure* divise plus les enseignants. Nous analyserons plus loin les scores obtenus par les items de la démarche didactique.

Tableau 12 (Q. 4.3.1): SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (5^e-6^e)

		SD ayant « plutôt bien fonctionné » Nb. de mentions	SD ayant « plutôt mal fonctionné » Nb. de mentions
séquence « plébiscitée »	Le fait divers	71	3
séquence très pratiquée	Le conte du pourquoi et du comment	52	4
séquences pratiquées	Le récit d'aventure	32	7
	La lettre au courrier des lecteurs	26	3
	Les règles du jeu	21	0
	La présentation d'un roman*	20	0
	L'exposé oral*	18	0
séquences très peu pratiquées	La note de synthèse pour apprendre	3	4
	L'exposé écrit	4	1
	Total	247	22

Ensuite, un groupe de quatre SD – les deux séquences argumentatives de ce cycle (*la lettre au courrier au lecteur* et *la présentation d'un roman**) ainsi que *l'exposé oral** et *les règles de jeu* – sont également des séquences qui ont été mentionnées comme « ayant plutôt bien fonctionné » et qui n'apparaissent pas comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » (sauf *la lettre au courrier des lecteurs*: 3 mentions « négatives »). Ces résultats positifs sont cependant à nuancer pour *les règles de jeu* qui n'est choisie, à la Q. 4.3.2, qu'une fois comme exemple de séquence « ayant plutôt bien fonctionné ».

Comme en 3P-4P, une cassure s'observe entre le nombre de mentions obtenu par les trois séquences les plus pratiquées et les autres; *la note de synthèse pour apprendre* et *l'exposé écrit* sont nettement moins pratiquées en classe. Au vu de son faible nombre de mentions aux Q. 4.3.2 et Q. 4.3.3, nous pourrions ajouter *la présentation d'un roman** dans le groupe des séquences très peu pratiquées. Nous relevons toutefois que cette SD n'est jamais mentionnée comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné ».

Evaluation des items portant sur les aspects de la démarche (Q. 4.3.2 et Q. 4.3.3)

Globalement, le taux de satisfaction exprimé à propos des caractéristiques touchant à la démarche didactique des séquences de 5^e-6^e est très élevé. Cela est d'autant plus intéressant qu'il y a cette fois parmi elles une séquence portant sur l'argumentation (*La lettre au courrier des lecteurs*).

Tableau 13: *Évaluation des caractéristiques des SD (5^e-6^e)*

	% de satisfaction
Adaptation du genre à l'âge des élèves	100
Intérêt du contenu des documents pour les élèves	94.8
Adaptation des objectifs aux capacités des élèves	96.0
Utilité des notes méthodologiques	98.2
Progrès des élèves à la fin de la séquence	94.3
Clarté des consignes dans les fiches d'élèves	94.6
Utilité de l'aide-mémoire (s'il y en a un)	97.9

Les trois séquences didactiques représentant l'essentiel des mentions en 4.3.2 sont toutefois sélectionnées quelquefois comme exemples de séquences « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » (Q. 4.3.3) – en particulier le *récit d'aventure*, séquence pour laquelle les faibles taux de satisfaction de certains items reflètent tout de même certains problèmes que nous signalons ci-après.

La séquence didactique *la note de synthèse pour apprendre* pose problème : elle est uniquement mentionnée comme séquence « n'ayant plutôt pas bien fonctionné », et jamais comme séquence « ayant plutôt bien fonctionné ». Le tableau 14 ci-dessous permet de visualiser la proportion de mentions « positives » vs « négatives » de ces deux séquences.

Tableau 14: *Mentions positives et négatives des SD (5^e-6^e)*

	SD ayant plutôt bien fonctionné (Q. 4.3.2)	SD n'ayant plutôt pas bien fonctionné (Q. 4.3.3)
Le récit d'aventure	13	8
La note de synthèse pour apprendre	0	6

Voici les principaux items qui obtiennent un petit score de satisfaction (moins de 50 %) lorsque les SD sont mentionnées comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » :

- ▶ En ce qui concerne *le récit d'aventure* : *Adaptation du genre à l'âge des élèves* (31 %) ; *Adaptation des objectifs aux capacités des élèves* (18 %) ; *Progrès des élèves à la fin de la séquence* (30 %). Un enseignant relève « la difficulté des élèves à recorriger leur texte suite aux modules ; une certaine lassitude s'installe », ce qui pourrait expliquer le faible score du dernier item.
- ▶ *La note de synthèse pour apprendre*. Le tableau suivant présente les principaux items qui obtiennent un petit score de satisfaction (moins de 50 %) :

Tableau 15: *Évaluation des caractéristiques de la Note de synthèse (5^e-6^e)*

	% de satisfaction
Adaptation du genre à l'âge des élèves	14
Intérêt du contenu des documents pour les élèves	0
Adaptation des objectifs aux capacités des élèves	45
Progrès des élèves à la fin de la séquence	14

Ainsi, il semble que cette séquence ne convienne pas aux élèves, qu'elle soit trop difficile pour eux. De plus le contenu des documents qui leur sont destinés manque d'intérêt. Plusieurs commentaires d'enseignants en soulignent la complexité: « documents annexés trop denses »; « documents beaucoup trop compliqués ». Il faut souligner que cette séquence est une des seules qui proposent un travail interdisciplinaire; un tel travail serait-il trop difficile à réaliser, trop éloigné des pratiques habituelles des enseignants? Suffirait-il de proposer un contenu plus simple pour que la séquence passe mieux, soit davantage choisie?

- La séquence *les règles de jeu*, bien que pratiquée, mérite également une remarque: elle semble perçue comme très mal adaptée à l'âge des élèves et comme convenant peut-être mieux au cycle précédent.

Dans l'ensemble, on peut considérer que les SD de ce cycle fonctionnent plutôt bien; en effet, certaines font vraiment l'unanimité (*le fait divers* et *le conte du pourquoi et du comment*), ces deux genres semblant particulièrement bien adaptés à l'âge des élèves. A part pour *le récit d'aventure*, les séquences sélectionnées comme exemples de séquences « ayant plutôt bien fonctionné » sont peu, voire pas du tout mentionnées comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné ». La SD, *L'exposé écrit*, très peu pratiquée, ne semble pas convenir aux attentes des enseignants. Quant à *la note de synthèse pour apprendre*, les commentaires écrits nous permettent d'affirmer qu'elle fait l'objet de critiques sévères. Nous pouvons donc nous poser la question de la pertinence de la réédition de ces deux séquences en cas de réimpression du moyen. Toutefois, vu l'importance de ces deux genres de texte sur un plan scolaire, ces deux SD mériteraient peut-être d'être conservées sous condition de réécriture.

3.3.4. *Les séquences didactiques de 7^e-9^e (cycle du secondaire)*

Quelles sont les séquences pratiquées et comment sont-elles évaluées?

Les treize séquences de 7^e-9^e, à l'exception d'une seule, sont mentionnées comme « ayant été pratiquées » au cours des deux dernières années. De manière géné-

rale, le taux de satisfaction est très élevé (11.8). Le pourcentage de séquences considérées comme « n'ayant plutôt pas fonctionné » (7.8 %) est identique à celui des cycles 1 et 3.

Nous relevons une grande dispersion des résultats, ce qui est probablement dû au nombre élevé de SD pour ce cycle (13 contre 9 en 5^e-6^e, 8 en 3P-4P et 5 en 1P-2P). Cette dispersion rend les analyses moins pertinentes pour les séquences qui obtiennent un petit nombre de mentions.

Tableau 16 (Q. 4.3.1) : SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (7^e-9^e)

		SD ayant plutôt bien fonctionné Nb. de mentions	SD ayant plutôt mal fonctionné Nb. de mentions
séquence « plébis-citée »	La nouvelle fantastique	34	1
séquences très pratiquées	La note critique de lecture	21	0
	La parodie de conte	21	0
séquence pratiquée	La notice biographique	14	1
séquences peu pratiquées	L'exposé oral*	11	2
	Le point de vue	10	2
	Le récit de science-fiction	9	1
	La présentation documentaire	7	1
	L'interview radiophonique*	5	3
	Le débat public*	5	0
	La pétition	4	0
séquences pas pratiquées	Le rapport de sciences	1	0
	Le reportage radiophonique*	0	1
	Total	142	12

Les trois séquences les plus mentionnées et les plus appréciées sont *la nouvelle fantastique*, *la note critique de lecture* et *la parodie de conte*. Elles représentent les trois quarts des mentions des SD « ayant plutôt bien fonctionné », tant à la Q. 4.3.1 qu'à la Q. 4.3.2. La séquence *Le récit de science-fiction* est sensiblement moins mentionnée que les précédentes, mais est généralement considérée elle aussi comme « ayant plutôt bien fonctionné ».

Les autres SD représentant au mieux moins du 10 % des mentions et n'obtenant pas de scores remarquables dans les mentions comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné », nous ne les analyserons pas. D'autre part, ces SD ne sont pas (ou de manière insignifiante) sélectionnées comme exemples de séquences « ayant

plutôt bien fonctionné », à l'exception peut-être du *point de vue*, représentant approximativement le 7 % des mentions totales.

En ce qui concerne les séquences argumentatives, les chiffres montrent que seule la séquence portant sur le littéraire (*la note critique de lecture*) est pratiquée. *Le point de vue*, *la pétition* et *le débat** sont très peu pratiqués, contrairement à ce que nous pourrions attendre pour ce cycle, l'argumentation étant généralement dédiée à ces niveaux.

Comme pour les autres cycles, les SD orales, ainsi que celles impliquant une approche interdisciplinaire (*la présentation documentaire* et *le rapport de science*) sont peu pratiquées et, surtout, jamais sélectionnées comme exemples de SD « ayant plutôt bien fonctionné ». Les mentions de ces séquences sont trop peu nombreuses pour qu'il soit possible d'analyser les raisons du peu de succès qu'elles rencontrent auprès des enseignants. Est-ce leur appartenance au domaine de l'oral ou à celui du regroupement de genres relatif à la transmission de savoirs qui expliquerait leur peu de succès ? Leur caractère interdisciplinaire ? Des raisons liées à leur praticabilité ?

Evaluation des items portant sur les aspects de la démarche (Q. 4.3.2 et Q. 4.3.3)

Au vu de la polarisation des résultats, nous ne présenterons ici les résultats « positifs » que des seules trois SD les plus pratiquées ainsi que ceux du *point de vue*, seule SD à obtenir plus de mentions en 4.3.3 qu'en 4.3.2.

Pour ces quatre SD, le taux de satisfaction exprimée à propos des caractéristiques touchant à la démarche didactique des séquences de 7^e-9^e est très élevé. En effet, les enseignants expriment à 100 % leur satisfaction à propos des trois items suivants : *Adaptation du genre à l'âge des élèves*, *Intérêt du contenu des documents pour les élèves* et *Clarté des consignes dans les fiches d'élèves*.

A la Q. 4.3.1, *l'interview radiophonique** est mentionnée cinq fois comme « ayant plutôt bien fonctionné » et trois fois comme « n'ayant plutôt pas bien fonctionné ». Cette séquence n'est jamais choisie comme exemple pour l'analyse aux Q. 4.3.2 et/ou Q. 4.3.3. Néanmoins, pour affiner notre analyse, nous pouvons nous baser sur plusieurs commentaires écrits à la Q. 4.3.1. Ceux-ci mentionnent notamment que le matériel qui accompagne cette SD est démodé, désuet. Peut-être est-ce une raison supplémentaire qui explique sa non-popularité, en plus des difficultés liées à ce genre oral, difficultés dont nous avons déjà parlé à propos de la SD de 3P-4P portant le même titre.

Quatre enseignants (respectivement trois) ont choisi le *point de vue* pour donner un exemple de SD « n'ayant plutôt pas bien fonctionné » (respectivement « SD ayant plutôt bien fonctionné »). L'analyse des items concernant la démarche didactique fait ressortir que trois enseignants sur les quatre qui se sont exprimés trouvent le genre non adapté à l'âge des élèves. Ils trouvent également tous que les documents ne sont pas intéressants. Deux enseignants ne sont pas satisfaits par les modules d'apprentissage mais, par contre, trois sur quatre sont néanmoins satisfaits par les progrès des élèves.

Dans l'ensemble, on peut affirmer que seule la moitié des séquences didactiques proposées pour les degrés de 7^e-9^e sont pratiquées et évaluées positivement. Les autres ne sont que peu ou pas pratiquées. Une enquête plus approfondie serait donc nécessaire auprès des enseignants de 7^e-9^e afin d'obtenir des informations plus nombreuses, permettant ainsi une évaluation plus pertinente de chaque séquence.

En conclusion de ce chapitre, nous voulons relever les points suivants :

Dans l'ensemble, les séquences didactiques des différents volumes de *S'exprimer en français* donnent satisfaction aux enseignants de tous les degrés de la scolarité obligatoire.

Cependant, plus on monte dans ces degrés, plus certaines séquences sont laissées pour compte et certaines considérées par une part des enseignants comme « ayant plutôt mal fonctionné ».

De manière générale, les séquences didactiques appartenant aux regroupements de genres « narrer » et « relater » sont davantage travaillées en classe que les autres.

Les SD « interdisciplinaires » sont peu pratiquées, quel que soit le degré.

Les séquences argumentatives semblent quelque peu délaissées par les enseignants des petits degrés, 1P-2P voire 3P-4P, sans toutefois que ces séquences soient considérées comme ne fonctionnant pas bien dans la classe.

De plus, les séquences orales sont essentiellement pratiquées en 1P-2P. Dans les autres cycles, un effort devrait être fait pour promouvoir un enseignement de l'oral plus conséquent.

3.4. Les souhaits des enseignants

Malgré de nombreuses nuances, et en ne négligeant pas les améliorations qui devraient / pourraient être apportées en cas de nouvelle édition, il apparaît tout de même clairement, au terme de notre examen, que l'introduction de ce nouveau ME constitue un réel succès. Il importe donc de poursuivre dans la direction définie aujourd'hui et dans laquelle il s'inscrit afin, comme nous le verrons, de préciser la place que doivent occuper les différents moyens utilisés – ou considérés comme utilisables – dans l'enseignement à venir.

Pour aller dans cette direction, un des premiers éléments à prendre en compte – si ce n'est le premier – ce sont les souhaits exprimés par les enseignants. Deux questions portaient donc directement sur cela, l'une sur leur adhésion à des propositions visant à améliorer / développer le ME (cf. Q. 4.6.1), l'autre sur leurs besoins en termes de formation (cf. Q. 5.4).

3.4.1. *Pour améliorer le moyen d'enseignement*

Voici donc d'abord les données concernant diverses propositions d'amélioration du ME⁶² (cf. page suivante) :

En fait, comme il est apparu que les enseignants avaient une certaine tendance à être d'accord avec toutes les propositions, nous avons choisi une autre représentation de nos résultats, qui se veut la plus exigeante possible par rapport aux souhaits exprimés : du côté de ceux qui se disaient « tout à fait » ou « plutôt » d'accord avec nos suggestions, nous n'avons en effet retenu que ceux qui s'engageaient très clairement, donc qui se déclaraient « tout à fait d'accord », alors que pour les enseignants « plutôt pas » ou « pas du tout » d'accord, nous avons regroupé les données et cumulé les scores. Et c'est sur la base de cette bipartition que nous avons calculé un indice d'adhésion à chaque proposition en divisant le taux d'enseignants « tout à fait » favorables par le taux d'enseignants « plus ou moins » réticents (cf. graphique 20, p. 113).

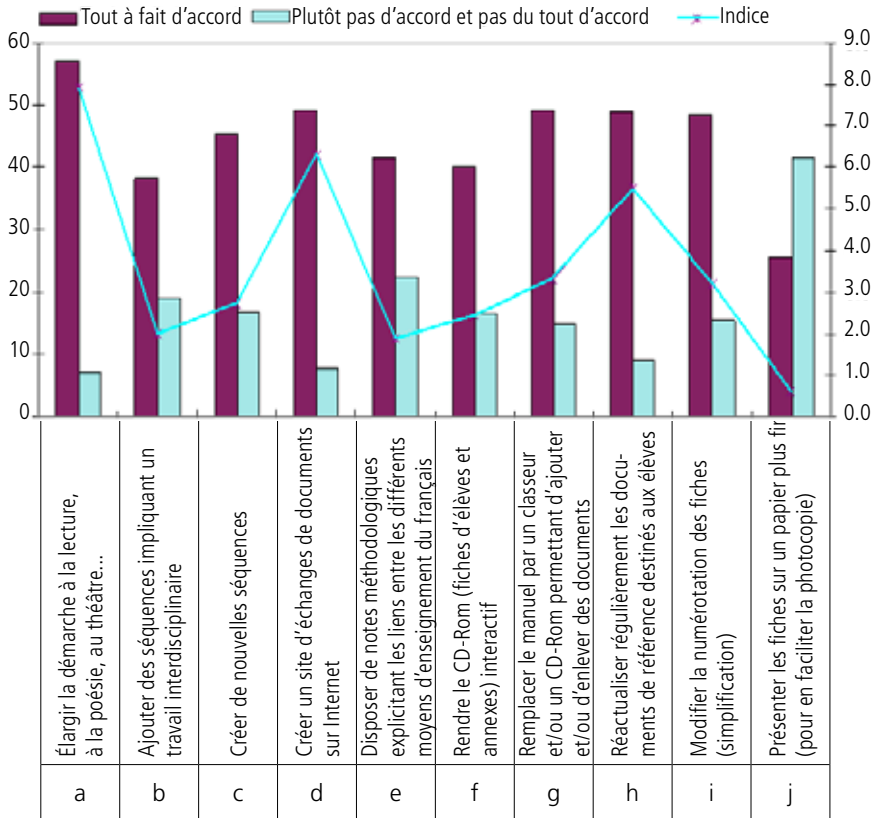
Ainsi, si l'on s'intéresse à présent au taux de « tout à fait d'accord » d'une part et à l'indice d'autre part, on constate d'abord qu'un seul item obtient un indice inférieur à 1, l'item (j) qui concerne un aspect matériel pratique, voire trivial ; cet item nous montre ainsi d'une part que ce ne sont apparemment pas ces aspects immédiatement pratiques qui font le succès, ou l'insuccès, de ce ME, d'autre part que même s'ils se montrent plutôt « généreux » dans leurs souhaits, les enseignants ont néanmoins conservé un esprit critique et évalué chaque item avec attention.

⁶² Pour le calcul de l'indice d'adhésion à ces propositions, cf. *infra*.

Tableau 17 (Q. 4.6.1): Souhaits des enseignants relatifs au ME

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Indice
a	Élargir la démarche à la lecture, à la poésie, au théâtre...	57.0	35.9	6.5	0.7	7.9
b	Ajouter des séquences impliquant un travail interdisciplinaire	38.1	42.8	14.2	5.0	2.0
c	Créer de nouvelles séquences	45.5	37.8	15.3	1.5	2.7
d	Créer un site d'échanges de documents sur Internet	49.1	43.1	6.1	1.7	6.3
e	Disposer de notes méthodologiques explicitant les liens entre les différents moyens d'enseignement du français	41.8	36	17	5.2	1.9
f	Rendre le CD-Rom (fiches d'élèves et annexes) interactif	40.0	43.5	13.7	2.8	2.4
g	Remplacer le manuel par un classeur et/ou un CD-Rom permettant d'ajouter et/ou d'enlever des documents	49.0	36.2	11.1	3.7	3.3
h	Réactualiser régulièrement les documents de référence destinés aux élèves	48.8	42.4	8.5	0.4	5.5
i	Modifier la numérotation des fiches (simplification)	48.7	36.0	13.6	1.7	3.2
j	Présenter les fiches sur un papier plus fin (pour en faciliter la photocopie)	25.6	32.7	29	12.6	0.6

Graphique 20 (Q. 4.6.1) : Souhaits prégnants des enseignants relatifs au ME



En nous montrant particulièrement exigeants, nous constatons ensuite que trois items ressortent du lot en obtenant un indice supérieur à 5 et 50 % ou presque des enseignants qui se déclarent « tout à fait d'accord » :

► (a) *élargir la démarche à la lecture, à la poésie, au théâtre...*

Selon nous, ce résultat témoigne de l'adhésion très forte des enseignants à la *démarche* proposée dans le ME : puisque ça marche avec l'expression, il faudrait procéder de la même manière pour d'autres domaines de l'enseignement. On relèvera que les jeunes enseignants mais aussi ceux qui ont déjà une expérience de 11 à 20 ans d'enseignement se montrent particulièrement favorables. C'est bien la démarche qui est en jeu : en effet, il ne s'agit pas nécessairement pour les enseignants de créer de nouvelles séquences (item c, indice 2.7⁶³), encore moins de renforcer l'interdisciplinarité (item b, indice 2).

⁶³ Il faut remarquer toutefois que les jeunes enseignants (moins de 30 ans) ainsi que ceux qui ont moins de 5 ans d'expérience se montrent bien plus favorables à l'idée de créer de nouvelles séquences.

- (d) *créer un site d'échange de documents sur internet*

On se trouve ici face à un souhait qui concerne à la fois la manière d'organiser l'enseignement aujourd'hui, et surtout demain⁶⁴, et la manière d'enrichir le contenu / la qualité des documents – dont on a pu voir qu'elle pouvait parfois poser quelques problèmes.

- (h) *réactualiser régulièrement les documents de référence destinés aux élèves*

Ce troisième item confirme l'importance accordée par les enseignants à la qualité et à l'actualisation des documents.

Nos items peuvent être répartis en 4 catégories :

- ▶ ceux qui concernent la démarche (élargir, etc.) et que nous avons discutés ci-avant ;
- ▶ ceux qui concernent le contenu et la qualité des documents (id.) ;
- ▶ ceux qui concernent l'organisation « matérielle » de l'enseignement, à un niveau très « terre à terre » d'une part, comme l'item (i) [modifier la numérotation des fiches], modérément soutenue mais – et il serait bien là de tenir compte de « l'expérience des anciens » – plébiscitée à plus de 80 % par les enseignants de plus de 60 ans, ou comme l'item (j) que personne ne soutient vraiment ; à un niveau plus global d'autre part où les items (g) et (f) rencontrent une certaine adhésion⁶⁵.
- ▶ celui qui concerne le cadrage théorique, (e), qui est revendiqué par un nombre non négligeable d'enseignants (environ 42 %) mais qui est également rejeté par un nombre relativement élevé d'enseignants (plus de 22 %), peut-être par crainte d'un excès de théorie.

Par ailleurs les enseignants ont ajouté de nombreux commentaires ou autres propositions. Une part importante d'entre elles viennent confirmer nos résultats, par exemple lorsque les enseignants ajoutent, à propos de (a), « génial », ou « sur-

⁶⁴ Il est frappant de voir ici que les jeunes enseignants et les plus âgés se distinguent très nettement : les « moins de 30 ans » sont « tout à fait d'accord » à 65 % alors que les « plus de 60 ans » ne le sont qu'à 13 % ! C'est la seule question de toute notre enquête où l'on observe de tels écarts entre nos groupes de sujets.

⁶⁵ Comme on peut s'y attendre, ce sont ici encore les jeunes enseignants qui se montrent favorables (respectivement à 67 et 50 %) ; mais deux autres faits méritent d'être signalés pour l'item (g) : d'une part les « plus de 60 ans » se montrent encore plus favorables (87 %), mais on peut se demander si c'est le cd-rom ou le classeur qu'ils souhaitent ! D'autre part, les enseignants qui travaillent dans des classes « où la proportion d'élèves d'autres origines linguistiques modifie » la manière d'enseigner se montrent eux aussi plus favorables à cet item (62 %), comme d'ailleurs pour quelques autres items portant sur l'organisation et les documents ; nous avons vraisemblablement là un indice de la nécessité pour ces enseignants d'être particulièrement attentifs à l'adaptation, et à l'adaptabilité, du ME.

tout... cela serait passionnant ! ». Quelques enseignants souhaiteraient d'autres séquences mais plus courtes et/ou plus simples ; quelques-uns souhaiteraient des séquences centrées davantage sur la structuration. Plusieurs d'entre eux suggèrent d'autres genres de textes (argumentation, conte, exposé...) – qui, souvent, figurent en fait déjà dans un autre volume de la collection –, voire des thématiques ouvrant à des projets (journal de classe, journalisme, etc.).

Quelques enseignants proposent que l'élève dispose d'un cahier dans lequel figureraient les documents qui lui sont destinés – ce qui éviterait de devoir faire trop de photocopies⁶⁶. A noter que quelques enseignants regrettent de ne pas disposer personnellement du ME⁶⁷.

Enfin, quelques commentaires témoignent d'une certaine mécompréhension de ce qu'est *S'exprimer en français* (mais leur petit nombre atteste qu'à l'inverse la majorité des enseignants maîtrisent le contenu de ce moyen). Un enseignant écrit par exemple : « Accès à une construction simple du texte où l'élève peut s'exprimer par écrit dans n'importe quel thème ou sujet. » ; un autre : « Inverser la démarche, partir de textes d'auteurs et procéder par imitation. »

3.4.2. Compléter la formation

Nous reviendrons dans les propositions sur ces souhaits exprimés par les enseignants. Mais ceux-ci devaient également indiquer s'ils ressentaient « le besoin d'une formation supplémentaire » puis, si oui, « dans quel but ? » (Q. 5.4).

Il est étonnant tout d'abord de constater que les enseignants ne semblent pas avoir particulièrement besoin d'une formation supplémentaire : seuls 27 % d'entre eux ressentent ce besoin. Ils sont – conformément à la logique – un peu plus nombreux (35 %) parmi ceux qui pour l'heure n'ont pas encore reçu de formation (cf. sous-chapitre 2.2.4 : 54 % des enseignants n'ont pas reçu de formation spécifique à ce ME, chiffre à prendre avec prudence en raison d'importantes différences selon les cantons et les ordres d'enseignement).

Les commentaires apportés par les enseignants montrent que les raisons pour lesquelles ils ne ressentent guère le besoin d'une formation sont très diversifiées et difficiles à interpréter. Certains expriment un refus face à toute formation, parce qu'ils sont proches de la retraite, ou parce qu'ils estiment avoir suffisamment d'expérience pour s'en

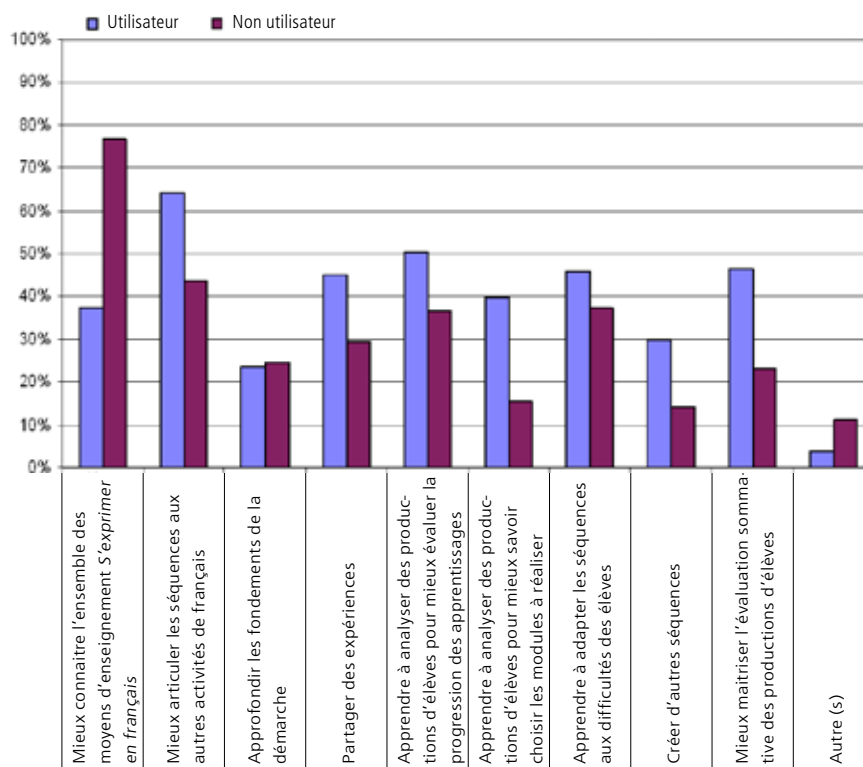
⁶⁶ Reproche formulé ici par quelques enseignants, en référence à l'item (j). Un enseignant écrit : « Avoir un cahier de l'élève qui le suivrait (photocopies trop lourdes) ! ».

⁶⁷ L'un d'entre eux écrit : « Ces documents ne sont pas la propriété du maître, mais de l'école. Ce qui fait que nous ne pouvons pas prendre de notes à l'intérieur (ajouter – biffer, etc.). Cela est très embêtant. »

passer, d'autres considèrent que « les moyens sont suffisamment explicites » ou que « les notes méthodologiques permettent facilement de se lancer dans la réalisation de SD », que « les notes sont claires [et qu'on] peut avancer sereinement ».

Voici à présent, pour les enseignants qui ont répondu positivement à la première partie de la question, qui donc ressentent « le besoin d'une formation supplémentaire », et en distinguant selon qu'ils utilisent ou non le ME, les attentes qu'ils formulent par rapport à une telle formation supplémentaire⁶⁸.

Graphique 21 (Q. 5.4): Attentes relatives à une formation supplémentaire selon l'utilisation ou non du ME



En examinant la nature des demandes de formation complémentaires en fonction de l'utilisation ou non du moyen romand par les enseignants, il apparaît d'emblée que les utilisateurs requièrent des modalités de formation différentes de celles citées par leurs collègues non utilisateurs. Si les non utilisateurs centrent leur demande essentiellement sur une connaissance de l'ensemble du moyen d'enseignement *S'exprimer en français*, les utilisateurs peuvent aller plus loin dans

⁶⁸ A noter que plusieurs réponses étaient possibles.

leurs demandes, les nuancer et s'attacher principalement à l'articulation des séquences didactiques aux autres activités de français, à l'analyse des productions d'élèves pour choisir mieux encore les modules à travailler en classe, à la maîtrise de l'évaluation sommative des productions d'élèves, au partage des expériences faites avec d'autres collègues. On peut en déduire que des formes différentes de formation devraient être envisagées en fonction de ces deux publics :

- ▶ une formation destinée aux non utilisateurs et centrée sur la connaissance de l'ensemble du ME et sur l'articulation des SD aux autres activités de français ;
- ▶ une formation destinée aux utilisateurs et qui porterait sur trois choses distinctes : (1) mieux articuler les SD aux autres activités de français, (2) partager des expériences⁶⁹, et (3) développer les capacités des enseignants à analyser les productions d'élèves, dans le but de pouvoir les évaluer, de manière formative et sommative, et de pouvoir mieux gérer l'enseignement en différenciant l'enseignement et sélectionnant les modules à travailler (gain de temps!).

Il est important de souligner ici que les attentes des utilisateurs sont précisément centrées sur les aspects de la démarche qui leur posent problème : l'évaluation et la gestion de l'enseignement (temps, différenciation, choix des modules).

⁶⁹ Il est intéressant de noter que cela rejoint dans une large mesure le souhait mentionné dans ce même chapitre de créer une plate-forme d'échange de documents sur internet (*cf.* graphique 20).

Parmi les souhaits des enseignants, il convient de distinguer ceux qui touchent au moyen lui-même de ceux qui touchent à la formation.

Dans l'ensemble, les enseignants se montrent globalement d'accord avec les propositions de souhaits du questionnaire.

En ce qui concerne le moyen, trois souhaits ressortent toutefois du lot :

- ▶ Elargir la démarche à la lecture, à la poésie, au théâtre...
- ▶ Créer un site d'échange de documents sur internet
- ▶ Réactualiser régulièrement les documents de référence destinés aux élèves.

En ce qui concerne la formation, il faut tout d'abord relever que peu nombreux sont les enseignants qui expriment leur souhait d'une formation complémentaire (27 % ; et 35 % parmi les enseignants n'utilisant pas le ME et n'en ayant par conséquent pas ou peu connaissance).

Les souhaits exprimés diffèrent selon que les enseignants sont utilisateurs ou non du moyen.

Les non utilisateurs demandent surtout (à plus de 40 %) de :

- ▶ mieux connaître l'ensemble de la collection « S'exprimer en français » ;
- ▶ mieux articuler les séquences aux autres activités de français.

Les utilisateurs, quant à eux, expriment en majorité (à 50 % ou plus) les souhaits suivants :

- ▶ mieux articuler les séquences aux autres activités de français ;
- ▶ apprendre à analyser des productions d'élèves pour mieux évaluer la progression des apprentissages.

IV. Conclusions

Dans cette dernière partie, nous tirerons d'abord un bilan de nos résultats en nous appuyant sur les objectifs du mandat d'une part, sur les questions que nous nous sommes posées, en lien avec les caractéristiques du moyen d'enseignement (ME) d'autre part. Ensuite, nous présenterons nos propositions, en nous référant aux quatre questions qui sous-tendaient le mandat et en tentant d'insérer ces propositions dans le contexte actuel d'organisation de l'enseignement du français, en relation au PER et aux nouveaux moyens d'enseignement en voie d'être introduits dans les cantons romands.

Rappelons que l'enquête que nous avons réalisée avait pour but de fournir aux autorités les informations leur permettant de décider de l'avenir de ce ME, de la place qu'il s'agit de lui donner dans l'organisation globale de l'enseignement du français, au moment où la question d'une réédition se posera : faut-il le réaménager ? le réactualiser ? le développer ? Faut-il envisager une évolution – sous une forme à déterminer – vers une informatisation du support ? Etc.

4.1. Bilan des analyses

Globalement, nous l'avons vu, les enseignants apprécient ce ME (sa conception, la qualité des contenus et la présentation, les activités proposées, etc.) et la démarche didactique qu'il propose. Nous avons tenté de cerner la manière dont il était mis en œuvre dans les classes (modalités d'usage : fréquence, choix des séquences, adaptations éventuelles) et articulé avec les autres « outils » utilisés pour l'enseignement du français. Ce faisant, nous avons pu constater qu'un tiers environ des enseignants, pour des raisons diverses, n'utilisaient pas ce ME et que deux tiers l'utilisaient « régulièrement » – c'est-à-dire à raison d'une à deux séquences par année, en employant alors, durant la période de réalisation de la séquence, la moitié des heures d'enseignement dont ils disposent pour le français. Nous avons vu aussi que la grande majorité des séquences proposées dans les quatre volumes étaient appréciées – certaines posant cependant quelques problèmes –, que les séquences orales étaient moins pratiquées que les séquences écrites et que les séquences portant sur la narration tendaient à être privilégiées. Il est

encore apparu que certains problèmes pouvaient entraver la mise en œuvre des séquences, en particulier le manque de temps et les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation des productions d'élèves. Nous avons vu néanmoins que, pour l'essentiel, les pratiques déclarées des enseignants, autrement dit la manière d'utiliser les séquences didactiques (SD), correspondaient très largement aux démarches didactiques prônées par les auteurs : travail sur des genres textuels diversifiés, dans le cadre d'un projet communicatif, organisé en séquences, etc.

En outre, les enseignants ont eu l'occasion d'exprimer leurs souhaits relatifs à la fois au moyen d'enseignement et à d'éventuelles formations complémentaires dont ils pourraient bénéficier. En ce qui concerne le ME, ces souhaits vont avant tout dans le sens d'un élargissement (à la lecture, au théâtre, à la poésie...) et d'une mise à jour des supports : plate-forme d'échange de documents sur internet, actualisation des documents. Les attentes, en termes de formation, apparaissent plus différenciées... et plutôt limitées. Parmi le tiers d'enseignants, environ, qui n'utilise pas (encore) le ME, une part non négligeable (plus de 40 %) souhaiterait toutefois mieux le connaître. En revanche, parmi ceux qui utilisent le ME, et qui, globalement, ne sont guère demandeurs de formation supplémentaire, c'est la question de l'évaluation des productions d'élèves qui est mentionnée en premier lieu. Ce souhait est réjouissant puisque, nous l'avons vu, l'évaluation des productions d'élèves constitue la difficulté majeure rencontrée par les enseignants. De plus, un nombre important d'enseignants (utilisateurs ou non) souhaiteraient qu'on les aide à mieux articuler les SD aux autres activités de l'enseignement du français.

Il importe à présent de relier l'ensemble de ces observations aux objectifs de notre mandat.

1. Place que les enseignants accordent aux SD dans leur enseignement et usage des SD

- ▶ Les SD occupent une véritable place dans l'enseignement actuel [cf. 3.1.1 : 68 % d'utilisateurs]. Elles viennent combler un manque qui avait été relevé à de nombreuses reprises depuis une vingtaine d'années et permettent aux enseignants d'entrer dans un véritable enseignement de l'expression (surtout écrite), sans négliger pour autant certains aspects de l'enseignement de la structuration qui sont directement utiles à la production d'un texte, et en leur permettant ainsi de mieux articuler ces deux composantes de l'enseignement.
- ▶ De plus, la démarche développée dans ce ME, les activités proposées ainsi que la réalisation même du ME sont très massivement appréciées par les enseignants qui l'utilisent, avec par exemple un taux global qui atteint 94 % si

on réunit ceux qui adhèrent « tout à fait » et ceux qui adhèrent « plutôt » à la démarche. On peut considérer qu'un tel taux est absolument satisfaisant et, plus généralement, on peut dire que la réception de *S'exprimer en français* est très largement positive.

- ▶ Cependant, et contrairement à ce que nous aurions pu attendre en faisant référence par exemple aux recommandations contenues dans le document *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande. Orientations* (CIIP, 2006), ce nouveau ME, pour la plupart des enseignants, n'occupe pas une place particulière, centrale, dans l'organisation globale de leur enseignement : il y prend place plutôt comme un moyen parmi d'autres, un outil supplémentaire pour compléter l'enseignement, utilisé conjointement avec d'autres moyens (d'expression, de lecture et de structuration) et pratiqué « régulièrement »... mais à dose modérée [cf. 3.2.2 : 1 ou 2 séquences par année, à raison de 2 leçons par semaine].
- ▶ En outre, l'usage du ME est inégal selon les cantons et les ordres d'enseignement : alors que certains cantons ont fait d'importants efforts tant en termes de diffusion que d'information et de formation, d'autres (pour le secondaire en particulier) ont limité leur soutien institutionnel au strict minimum – ce qui n'est pas sans poser certaines questions quant à une politique romande coordonnée des ME⁷⁰.

2. Principaux problèmes rencontrés dans l'utilisation des SD / aménagements et choix réalisés par les enseignants.

- ▶ De nombreux enseignants signalent, explicitement ou « en passant », des aménagements qu'ils ont apportés aux SD qu'ils mettent en œuvre dans leur classe. Et cela paraît tout à fait normal, d'autant plus que ces aménagements ne semblent pas remettre en question l'adhésion globale à la démarche didactique proposée : on constate plutôt que les aspects de la démarche auxquels ils adhèrent le plus sont également ceux qu'ils disent privilégier dans leur propre pratique en classe [cf. 3.2.5 : productions initiales et finales, choix parmi les modules, travail sur des genres, etc.].
- ▶ Les enseignants fournissent en outre des indications utiles à propos des quelques SD qui apparaissent comme posant davantage de problèmes : documents à revoir, choix du genre et des objectifs mal adaptés à l'âge des élèves, etc.

⁷⁰ Aucun élément ne peut à lui seul expliquer les raisons de l'utilisation ou de la non utilisation des SD. On a néanmoins constaté une certaine intrication entre l'usage du moyen d'enseignement, l'appartenance à un canton, la distribution du moyen, la formation reçue, le degré / ordre d'enseignement.

- ▶ Deux « problèmes » plus globaux sont toutefois mentionnés avec une réelle fréquence et demandent une réponse. Il s'agit
 - du manque de temps à disposition pour réaliser les SD proposées, en raison à la fois de l'ampleur parfois excessive de certaines d'entre elles et, plus globalement, de la surcharge du programme. Ainsi que nous l'avons souligné à diverses reprises, on peut néanmoins supposer que ce manque de temps est un problème qui dépasse largement la mise en œuvre des SD.
 - des difficultés que rencontrent les enseignants pour évaluer les productions d'élèves, en particulier les productions initiales s'il s'agit, en plus, de fonder sur cette évaluation le choix des modules qui seront travaillés ensuite dans la séquence.

3. *Apports principaux de l'utilisation des SD aux différents degrés*

- ▶ Les apports – tels que mis en évidence par l'enquête [rappel : celle-ci ne comportait pas de tests comparatifs de performance] et perçus par les enseignants – concernent principalement l'enseignement : offre différenciée de textes et d'outils pour enseigner l'expression, centrée sur des genres textuels variés, permettant une meilleure articulation entre expression et structuration, entre lecture et écriture, entre oral et écrit. Les enseignants apprécient non seulement ces différents aspects de la démarche mais également la manière dont ils sont présentés dans l'introduction « théorique » de l'ouvrage et dans les matériaux didactiques constitutifs des différentes séquences. Les enseignants signalent en outre, mais à propos de l'oral seulement (car aucune question ne portait là-dessus pour l'écrit), que les SD « permettent un travail efficace de l'oral » [80 %] et que les élèves en savent plus à la fin de la séquence d'enseignement / apprentissage que ce qu'ils savaient déjà au moment de la production initiale.
- ▶ Il semble que c'est surtout aux degrés 3 à 6 que les SD constituent un outil adéquat et répondant au mieux aux attentes des enseignants. Les SD sont un peu moins utilisées au secondaire 1 qu'au primaire – peut-être parce que l'organisation de l'enseignement (découpage horaire, programmes) s'y prête plus difficilement à la conduite de telles séquences, relativement longues, d'enseignement. Et, au primaire, les SD sont un peu moins utilisées en 1P-2P, principalement en raison du temps accordé à l'enseignement de la lecture mais aussi, vraisemblablement, parce que certaines SD (centrées par exemple sur l'argumentation) correspondent moins aux attentes des enseignants. Notons que ces constats correspondent largement aux hypothèses que nous

formulations (cf. 1.3) d'une appréciation différenciée des SD principalement liée à la perception de leur adaptation à l'âge des élèves, de leur pertinence par rapport aux programmes et de la difficulté à les mettre en œuvre (comme c'est le cas par exemple pour les séquences orales).

4. Liens que les enseignants établissent entre les SD et les autres moyens d'enseignement et ressources didactiques utilisés.

- ▶ Corollairement à ce que nous avons vu, sous point 1, de la place – complémentaire – que les enseignants accordent à ce ME, il apparaît donc qu'il vient dans une large mesure s'ajouter à ceux qui sont déjà utilisés – sans qu'il nous soit vraiment possible de savoir quelle logique préside à la gestion de l'ensemble de ces moyens.
- ▶ La demande d'une formation leur permettant de mieux articuler les diverses composantes de leur enseignement montre néanmoins qu'un nombre non négligeable d'enseignants se sentent eux-mêmes peu au clair quant à ces liens et qu'il pourrait être opportun de leur fournir des pistes à cet égard.
- ▶ Tout en restant prudents dans nos interprétations, nous avons toutefois le sentiment, en analysant les données, que les enseignants fonctionnent prioritairement selon un principe pragmatique qui les conduit à utiliser en classe toute activité qui leur paraît utile, qu'elle soit issue d'un ME ou d'un autre, et qu'ils souhaitent, pour une part au moins de leur enseignement, rester libres de leurs choix de ME.

5. Degré de praticabilité en classe des SD (en termes de durée des séquences, d'adaptation des ressources didactiques à disposition, etc).

- ▶ Les SD sont dans leur grande majorité appréciées et considérées comme praticables en classe. On constate cependant que les séquences orales sont moins pratiquées – ce qui pourrait laisser supposer qu'elles sont moins praticables mais peut-être aussi qu'elles sont perçues comme moins « nécessaires ». Les SD portant sur des genres argumentatifs sont parfois perçues comme trop difficiles pour les petits degrés du primaire – ce qui va à l'encontre des principes posés par les auteurs du ME.
- ▶ L'interdisciplinarité – qui pourrait pourtant être favorisée par certaines séquences portant sur des genres tels que *l'exposé*, *l'article encyclopédique*, *la note de synthèse*, *le rapport de science* ou encore *la présentation documentaire* – ne semble guère plébiscitée par les enseignants, que ce soit en termes de démarche (cf. 3.1.2) ou de souhait pour l'amélioration du ME (cf. 3.4).

6. *Adaptation des SD à l'ensemble des publics d'élèves.*

- ▶ Le fait de travailler avec des publics particuliers (classes à plusieurs degrés, classes incluant de nombreux élèves d'autres origines linguistiques que le français, classes spéciales, etc.) rend nécessaires certaines adaptations des SD, ce qui explique vraisemblablement que l'usage soit légèrement moindre dans ces contextes. Mais cela n'exclut en aucune façon l'utilisation des SD, comme le montrent certains avis très favorables d'enseignants oeuvrant dans ces contextes⁷¹.

⁷¹ Les analyses à propos de l'adaptation des différentes SD à l'âge des élèves / aux degrés scolaires ont été présentées sous d'autres points (*cf.* chapitre 3.3).

4.2. Propositions

Compte tenu de ces résultats de l'étude menée auprès d'un échantillon représentatif des enseignants romands,

compte tenu aussi des projets de la *Convention scolaire romande* (CSR), de la prochaine mise en œuvre du *Plan d'études romand* (PER) et du document *Enseignement / apprentissage du français – Orientations* (CIIP, 2006),

compte tenu, enfin, de l'ensemble de la politique actuellement mise en œuvre en termes de moyens d'enseignement,

nous pouvons à présent formuler des propositions et recommandations étayées à propos de l'avenir de la collection *S'exprimer en français*.

Pour commencer, et avant de formuler des propositions à la fois plus nuancées et plus précises, nous répondrons brièvement aux quatre questions qui nous étaient posées dans le mandat (cf. chapitre 1.1)⁷² :

- ▶ **Un réaménagement ou une réactualisation partiel des SD est-il envisageable? OUI**, il est pertinent de poursuivre dans la même direction, en apportant les actualisations et les améliorations nécessaires (documents à mettre à jour, développements d'outils complémentaires informatisés, etc.). Le détail de ces réaménagements, séquence par séquence, devra être établi lorsqu'une réédition de la collection deviendra nécessaire, en s'appuyant entre autres sur les résultats de ce rapport.
- ▶ **Un développement des SD est-il souhaitable, et si oui, dans quelle(s) direction(s)?** Un développement serait certes souhaitable – les enseignants apprécient les SD – mais ce point n'apparaît **pas prioritaire**. En particulier, il ne semble pas nécessaire de vouloir créer des SD supplémentaires du même type que celles qui existent déjà : **c'est la consolidation de ce qui a été initié qui apparaît comme la priorité**. Toutefois, ainsi que le souhaitent nombre d'enseignants, il serait bénéfique de s'inspirer de la démarche proposée dans les SD pour les autres domaines de l'enseignement du français et d'en assurer ainsi au mieux la cohérence (cf. 4^e point, ci-après).
- ▶ **Des supports informatiques sont-ils souhaitables? OUI**, même si la demande à cet égard n'est pas massive, il apparaît en effet qu'elle est bien plus

⁷² Les 2^e et 4^e questions sont proches et relativement difficiles à distinguer. Nous les avons donc légèrement réinterprétées, la première dans le sens d'un développement de SD *du même type*, la seconde dans le sens d'une extension des SD à d'autres domaines de l'enseignement.

forte chez les jeunes enseignants. Notons que l'apport de l'informatique ne doit pas seulement être envisagé pour les ouvrages (cf. outils en ligne) mais également afin de créer des supports d'échanges – de documents, d'idées, etc. – entre enseignants (cf. plate-forme pédagogique numérique).

- ▶ **Une réorientation du projet de nouvelle série de SD (prévu dans la première version du plan d'ensemble des moyens d'enseignement) est-elle nécessaire ?** Il est difficile de répondre à cette question : en effet, le projet de création d'une nouvelle série de SD, qui figurait dans les premières esquisses d'un « Plan d'ensemble en vue de la réalisation et du choix de nouveaux moyens d'enseignement dans le domaine du français » n'a pas été repris dans le document adopté par la CIIP en avril 2006... Dans la première esquisse, on pouvait lire : « Conformément aux intentions initiales et aux besoins exprimés, il apparaît nécessaire de créer dans les années prochaines une série de nouvelles Séquences didactiques dans la perspective à la fois de compléter les Séquences actuelles pour l'expression orale et écrite et de les étendre à de nouveaux domaines tels que la littérature, la lecture continuée et la structuration. Il s'agira au préalable de repérer les objets à aborder au travers d'une telle démarche avant de déterminer le type et le nombre de séquences à produire. » (CIIP / SG, Document de travail, 14.07.05).

Sur la base de nos données, la demande des enseignants pour étendre la démarche à d'autres domaines est relativement forte, plus forte surtout que la demande pour que soient créées de nouvelles séquences du même type⁷³ ; cependant, aucune demande n'apparaît unanime et « urgente ». C'est pourquoi malgré ce souhait, nous sommes d'avis ici encore que, plutôt que de créer encore de nouveaux matériaux, de nouvelles séquences, il importe dans un premier temps de consolider ce qui a déjà été initié, de clarifier la place de ce ME dans l'architecture globale de l'enseignement, d'assurer l'articulation avec les nouveaux ME introduits pour la structuration mais qui comportent eux aussi toute une part consacrée à « l'expression ». Par la suite, ou parallèlement, il n'en reste pas moins qu'il serait souhaitable d'étendre la démarche à d'autres domaines de l'enseignement du français, la lecture continuée en particulier, pour laquelle il n'existe pas grand chose à l'heure actuelle.

⁷³ Cf. chapitre 3.4 : les enseignants sont 57 % à souhaiter de manière forte (« tout à fait d'accord ») que la démarches soit élargie « à la lecture, à la poésie, au théâtre », et 45.5 % que soient créées de nouvelles séquences.

Autrement dit, en première priorité, il s'agit clairement selon nous de poursuivre dans la voie tracée par la collection *S'exprimer en français*, sans nécessairement la développer à tout prix, mais en renforçant l'implémentation dans l'ensemble des cantons et des degrés et en clarifiant / actualisant les aspects qui semblent à l'heure actuelle poser problème à une part au moins des enseignants.

Pour ce faire, il faut une volonté politique claire, à la fois aux plans de la diffusion des ouvrages (en particulier la mise à disposition d'exemplaires individuels), de l'information aux enseignants – faire savoir que « ça marche ! » –, de la formation (initiale et continue) et des outils de soutien à produire pour améliorer encore l'efficacité de ce ME. La plateforme pédagogique envisagée tant dans le cadre du PER que dans le document de travail à la base du « Plan d'ensemble en vue de la réalisation et du choix de nouveaux moyens d'enseignement dans le domaine du français » (CIIP, 2006, Document de travail) devra jouer un rôle important dans ce processus.

De manière plus circonstanciée, sur la base de ce que disent les enseignants de la manière dont ils utilisent le ME, des difficultés qu'ils rencontrent, des souhaits qu'ils expriment – et sur fond de leur adhésion massive à la démarche, sur la base également des décisions prises au plan de la politique d'enseignement (PER, autres documents didactiques, choix de nouveaux ME), nous proposons concrètement les mesures, politiques et didactiques, suivantes :

1. Réaffirmer avec force les orientations didactiques décidées et, en particulier, la place qui y est dévolue aux capacités d'expression et de compréhension telles que travaillées dans le cadre des *S'exprimer en français*.

La première visée de l'enseignement mentionnée dans le PER est en effet « Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français » (cf. site CIIP : <http://www.consultation-per.ch/html/LNG/Acg.html>); dans le document *Enseignement / apprentissage du français – Orientations*, il est également dit que « La capacité de communiquer en français de manière adéquate est la finalité prioritaire qui structure la classe de français. Les deux autres finalités [*Maîtriser le fonctionnement de la langue / Réfléchir sur la langue* et *Construire des références culturelles*] sont complémentaires mais indispensables à une communication réussie. » (CIIP, 2006, 10).

Dans la mesure où il a précisément cette visée première comme point de mire, il s'agit donc **d'organiser l'enseignement à partir de *S'exprimer en français***, de renforcer sa place dans le curriculum, et non pas d'utiliser ce ME accessoirement, pour compléter un enseignement / apprentissage qui se ferait prioritairement ailleurs.

Cette question de la place de *S'exprimer en français* dans le curriculum se pose d'ailleurs avec une acuité particulière étant donné les choix de **nouveaux moyens d'enseignement pour la structuration** qui ont été arrêtés par les autorités : en effet, la plupart des moyens choisis, en particulier dès le degré ⁷⁴, s'efforcent d'articuler travail sur la structuration et expression et comportent tous des activités d'expression écrite et orale ; cependant, ce sont la structuration et la lecture qui y demeurent clairement prioritaires et dominantes et les activités proposées pour travailler l'expression (production écrite et orale) sont clairement insuffisantes pour améliorer les capacités des élèves, entre autres parce que la démarche suivie – presque opposée à celle de *S'exprimer en français* dont nous avons vu qu'elle était pourtant plébiscitée par la grande majorité des enseignants – est le plus souvent fondée sur l'observation d'un modèle et une mise en œuvre au travers de quelques activités et exercices, sans mise en place d'une situation de communication, sans prendre appui sur les productions des élèves, sans réécriture – autrement dit parce que ces activités ne *travaillent* pas à proprement parler les capacités d'expression... Sans bien sûr qu'il soit question de freiner l'usage de ces « mini-activités », qui peuvent sur des points de détail apporter des compléments intéressants, il importe selon nous, pour le véritable travail en expression, de clairement mettre au centre le ME *S'exprimer en français*⁷⁵ et de proposer concrètement des manières d'organiser l'enseignement sur cette base, par des indications didactiques sur lesquelles nous revenons ci-après au point 2.

Ce travail de réaffirmation des options didactiques et pédagogiques prioritaires décidées au niveau romand, en particulier au secondaire où cela n'a pas toujours été fait de manière suffisamment explicite, devrait en outre contribuer à atténuer le **problème du manque de temps** – mentionné par de très nombreux enseignants. Comme nous l'avons relevé (*cf.* sous-chapitre 3.2.7), ce problème n'est pas uniquement lié à l'emploi de ce ME mais bien plutôt à l'organisation globale de l'enseignement. En effet, nos résultats montrent que, pour les enseignants, les SD n'occupent pas, dans leur organisation générale des activités d'enseignement du français, une position suffisamment claire. Elles viennent par conséquent

⁷⁴ Par exemple *Mon manuel de français* (éditions Retz), *le Livre unique* (éditions Nathan) ou *L'atelier du langage* (Nathan).

⁷⁵ Et par conséquent, en tout premier lieu, d'en améliorer la diffusion !

s'ajouter à ce qui se pratique déjà par ailleurs. Il importe par conséquent de clarifier autant que possible l'ensemble des objectifs et attentes, ainsi que leur articulation, afin de définir comment les diverses composantes de l'enseignement doivent être pondérées (production écrite, production et compréhension orales, lecture, structuration, etc.).

Réaffirmer les options signifie ainsi :

- renforcer la diffusion du ME,
- rappeler les options prises en termes de finalités et de démarches de l'enseignement du français,
- fournir aux enseignants les éléments – pistes d'utilisation, formation... – dont ils ont besoin pour une mise en œuvre optimale du ME en lien avec les autres moyens officiels.

C'est essentiellement ce dernier point que nous allons développer à présent.

2. Compléter / améliorer les « outils d'aide à l'utilisation » dont disposent les enseignants.

Les problèmes constatés à travers notre enquête, que ce soit à propos de la fréquence d'usage, de la gestion des activités ou de l'évaluation des productions d'élèves, mettent tous en évidence un besoin d'**outils complémentaires permettant d'optimiser l'usage du ME**. Voici, par ordre de priorité, ceux qui nous paraissent les plus importants et urgents, même si tous n'ont pas été explicitement demandés par les enseignants :

- Un **document fournissant des indications / instructions** concernant l'organisation concrète de l'enseignement du français, la manière de gérer le temps à disposition, les modalités de choix des SD à mettre en œuvre (en tenant compte entre autres d'une diversification des genres textuels travaillés), l'articulation des divers domaines du français et les liens à établir entre *S'exprimer en français*, le PER et les autres ME actuellement ou prochainement en usage, le curriculum qui doit résulter de cette articulation⁷⁶.
- **Créer une plate-forme sur internet facilitant l'échange d'expériences, d'idées et, surtout, de documents** (textes de référence, productions d'élèves, etc.).

⁷⁶ Il s'agirait entre autres de faire le point des éléments de structuration qui sont abordés dans l'ensemble des volumes de la collection et de relier cette liste au programme de structuration défini par le PER et couvert par d'autres ME (§ à ce propos de Pietro & Wirthner 2006).

On soulignera qu'une telle plate-forme, favorisant l'intégration des TICE à l'enseignement du français, est envisagée tant dans le cadre du PER que dans le document de travail à la base du « Plan d'ensemble en vue de la réalisation et du choix de nouveaux moyens d'enseignement dans le domaine du français » où on lit qu'il s'agit d'offrir « des compléments en ligne aux documents papier », voire de les envisager « d'emblée sous forme électronique dans la perspective de la création prochaine sur le plan romand d'une plate-forme pédagogique numérique. » (2006, CIIP-SG, Document de travail).

- Un document et/ou un site internet présentant des exemples de productions (initiales et finales) d'élèves et leur évaluation assortie de commentaires explicatifs ainsi que des indications plus générales concernant l'évaluation de l'expression écrite et orale. Ainsi, la difficulté d'analyser les productions d'élèves, à l'oral comme à l'écrit, que signalent bon nombre d'enseignants (cf. 3.3) pourrait être traitée plus en profondeur dans le cadre de la formation continue (voir point 3 ci-après), en s'appuyant sur les exemples proposés dans le document et/ou le site internet.
- Un document fournissant des indications pour l'utilisation de *S'exprimer en français dans des contextes particuliers*: classes dites « spéciales », classes à degrés multiples, classes très pluriculturelles, etc.

3. Assurer une offre régulière de formation (initiale et continue) portant en particulier sur l'évaluation et l'enseignement de l'expression orale.

En outre, la formation, initiale surtout, doit accorder une importance particulière à la mise en évidence des liens entre les différentes composantes de l'enseignement du français, dans la perspective décrite au point 1 ci-avant.

Le présent rapport fournit de nombreuses indications pour la conception d'une telle formation – qui relève prioritairement des HEP et de l'Institut universitaire de formation des enseignants genevois.

4. Prévoir une réédition de la collection.

Lorsque les stocks actuels seront épuisés, une réédition des différents volumes paraît pleinement justifiée. Il s'agira alors de tenir compte des informations recueillies dans le cadre de cette enquête, qui devraient en particulier permettre de repérer les problèmes propres à l'une ou l'autre séquence et, dans

certains cas, envisager une refonte plus importante de ces séquences voire leur suppression. Nous ne reprendrons pas ici le détail des points qui ont été relevés et renvoyons pour cela le lecteur au chapitre 3.3.

Nous pouvons cependant signaler, de manière plus générale, que – selon les souhaits des enseignants – la question de la numérotation et de l'indexation des fiches et documents devra être reprise. En outre, le CD-rom, dans sa forme actuelle, ne peut être que clairement sous-utilisé dans la mesure où les enseignants ne peuvent pas modifier les fiches qu'il contient. Nous pouvons alors nous demander si, pour éviter à chaque fois une réédition complète du ME, il ne faudrait pas que le CD-rom soit déverrouillé, que les fiches soient fournies dans un format accessible (word...) et que les enseignants puissent ainsi les modifier, les actualiser.

4.3. Épilogue

A travers le bilan établi et les propositions émises – qui mettent clairement en évidence une réception très positive de *S'exprimer en français* chez une grande majorité des enseignants –, ce rapport devrait permettre aux autorités de confirmer les orientations définies en matière d'enseignement du français en s'appuyant sur des données scientifiques solides, recueillies auprès d'un échantillon représentatif des enseignants de toute la Suisse romande.

Ou plutôt, et surtout, en s'appuyant sur les avis des enseignants et en les prenant en compte. C'est ce que nous nous sommes efforcés de faire tout au long de notre mandat. Et, sans chercher à occulter les avis – très minoritaires – qui critiquent partiellement ou globalement le ME *S'exprimer en français*⁷⁷, c'est sur quelques-uns des commentaires ajoutés à la fin du questionnaire que nous souhaitons clore ce rapport. Ces commentaires ne sont pas « représentatifs » au sens statistique du terme, mais ils expriment bien selon nous à la fois la satisfaction de la plupart des enseignants à l'égard de ce ME et leurs attentes envers la politique romande des ME :

« L'un de mes anciens élèves en difficulté a été applaudi par tous ses camarades de classe à la fin de son exposé oral. Impensable auparavant ! »

« Les SD ont comblé une lacune importante de l'enseignement du français. »

« On va dans la bonne direction, continuez ! »

« Un grand merci à l'équipe pédagogique qui a construit ce matériel d'excellente qualité, facilement utilisable pour les enseignants et intéressant pour les élèves. »

« La publication de cette collection a totalement bouleversé ma façon de planifier le programme annuel. »

« J'aurais aimé partir de ces séquences pour construire autour l'apprentissage structuré de la langue. Une manière d'intégrer les apprentissages et de leur donner ainsi plus de sens ! Hélas, travail utopique dans des classes nombreuses. »

⁷⁷ Critiques, nous l'avons vu, pouvant porter sur le ME et la démarche proposée (« On ne peut pas produire un texte si on n'a pas les outils (grammaire, orthographe, verbes) pour le faire ! »), mais aussi, par exemple, sur la politique romande des moyens d'enseignement dans son ensemble : (« Ne devrions-nous pas un peu regarder ce que font nos voisins français, plutôt que vouloir « tout refaire », moins bien ? »).

« J'estime qu'il serait très utile de mettre l'accent (au niveau officiel surtout) sur ce moyen d'enseignement, en primeur par rapport à la méthodologie et aux fiches officielles, très souvent désuètes. »

« Ce moyen d'enseignement est un outil très utile. Il est indispensable dans le cadre de l'enseignement du français. Il y a urgence de le défendre, de l'imposer au niveau des directions scolaires... »

« Les SD sont un très bon outil de travail, qui va probablement s'améliorer encore, après l'analyse de réponses données à ce questionnaire. Merci ! »

Nous espérons par conséquent que, selon le vœu de nombre d'enseignants, ce rapport permettra de consolider la place de *S'exprimer en français* et, en même temps, d'engager les ajustements nécessaires et mettre en œuvre les mesures proposées qui permettraient d'optimiser l'usage de ce ME dans l'enseignement... tout en répondant aux attentes des enseignants.

Bibliographie

- Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000: l'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel: IRDP (Document de travail 00.1009).
- Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2001). *Français 2000: propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP (Document de travail 01.1001).
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1988). *Groupe Bally: premier rapport de synthèse*. Neuchâtel: IRDP (Recherches 88.114).
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP). (2006). *Enseignement/aprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP). (2006). *Plan d'ensemble en vue de la réalisation et du choix de nouveaux moyens d'enseignement dans le domaine du français*. Neuchâtel: CIIP (document de travail).
- De Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner, M. (1993). *Enseignement du français: de nouveaux horizons...: enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques*. Neuchâtel: IRDP (Regards 93.302).
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *TRANEL*, 25, 29-49.
- De Pietro, J.-F., Wirthner, M. et al. (1999). *Français expression: mise à l'épreuve de douze séquences didactiques: rapport de synthèse*. Neuchâtel: IRDP (Recherches 99.102).
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2006). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. In E. Falardeau (éd.) et al., *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?: actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004* (24 p.) (CD-Rom). Québec: Université Laval.
- Département de l'enseignement, de la culture et du sport (DECS). (2005). *Plan d'études neuchâtelois, grille horaire, programme, enseignement secondaire 1, degré 6*. Neuchâtel: DECS, Service de l'enseignement obligatoire.
- Département de l'enseignement, de la culture et du sport (DECS). (2006). *Plan d'études neuchâtelois, grille horaire, programme, enseignement secondaire 1, degrés 7-8-9*. Neuchâtel: DECS, Service de l'enseignement obligatoire.
- Département de la formation et de la jeunesse. Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2002). *Séquences didactiques en expression*. Lausanne: DGEO (conception: HEP-Vd).

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit / COROME*. Bruxelles : De Boeck (4 volumes).
- Martin, D., Weiss, J. & Wirthner, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire : 1979-1989, constats, problèmes et propositions : rapport de COROF*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 89.107).
- Nonnon, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. *La Lettre de la DFLM*, 15, 3-8.
- Sarrasin, R. & Lemasson, R. (1997). *Expression orale*. Sion : ODRP.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (dirs), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. & Revaz, F. (1996). *Expression écrite : cycle des approfondissements / CM1 : lire pour écrire, écrire pour lire : une méthode pour maîtriser l'écrit : cahier d'activités*. Paris : Nathan.
- Tillé, Y. (2001). *Théorie des sondages : échantillonnage et estimation en populations finies*. Paris : Dunod.
- Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation*. Cousset : Delval ; Neuchâtel : IRDP.
- Weiss, J. (éd.). (1992). *Français 91 : rapport final : colloque, Fribourg, novembre 1991*. Neuchâtel : IRDP (Regards 92.302).
- Wirthner, M. (1991). *Raconter, argumenter, informer, inciter : des élèves écrivent*. Neuchâtel : IRDP.
- Wirthner, M. (1999). L'enseignement de l'oral en Suisse romande : quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques en classe. *Pratiques*, 101/102, 243-254.
- Wirthner, M., Martin, D. & Perrenoud, Ph. (éds). (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Annexes

1. Le questionnaire
« Evaluation de la collection *S'exprimer en français* »
2. Liste des tableaux et graphiques

Annexe 1

Le questionnaire « Evaluation de la collection *S'exprimer en français* »



Evaluation de la collection « S'exprimer en français »



Table des matières

140

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

- 1.1. Vous êtes**
- un homme une femme
- 1.2. Votre âge**
- 30 ans ou moins entre 31 et 40 ans entre 51 et 60 ans
- entre 41 et 50 ans plus de 60 ans
- 1.3. Vous enseignez dans le canton de**
- Berne Fribourg Genève Jura Neuchâtel Valais Vaud
- 1.4. Vous enseignez depuis**
- moins de 5 ans 5 à 10 ans 11 à 20 ans plus de 20 ans
- 1.5. Taux d'occupation actuel**
- temps complet temps partiel :
- moins de 50% entre 50 et 75% plus de 75%

Nota bene : le présent document est écrit en tenant compte des rectifications de l'orthographe du français (1996)

1.6. Vous enseignez actuellement le français dans...
(plusieurs réponses possibles)

- une classe 1P ou 2P
- une classe à 2 degrés : 1-2P
- une classe 3P ou 4P
- une classe à 2 degrés : 3-4P
- une classe à 2 degrés : 4-5P
- une classe 5^e
- une classe 6^e
- une classe à 2 degrés : 5-6P
- une classe à plus de 2 degrés (à préciser) :
- une classe de 7^e (filière(s) ou niveau(x) à préciser) :
- une classe de 8^e (filière(s) ou niveau(x) à préciser) :
- une classe de 9^e (filière(s) ou niveau(x) à préciser) :
- une classe spéciale (développement, accueil, etc.), préciser :
- autre, préciser :

1.7. En général, l'effectif moyen de votre classe / vos classes...

- est inférieur à 18 élèves
- se situe entre 18 et 23 élèves
- est supérieur à 23 élèves

1.8. Enseignez-vous dans une classe où la proportion d'élèves d'autres origines linguistiques modifie votre enseignement du français ?

- oui
- non

2. VOTRE ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

2.1. Durant l'année scolaire 2006-2007, à quelle fréquence avez-vous pratiqué les activités suivantes ?

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
activités poétiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
explication de texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expression écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
expression orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
grammaire, conjugaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lecture d'un livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
orthographe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
technique de lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vocabulaire, lexique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres (à préciser) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Utilisez-vous le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » pour enseigner l'expression ?

- Oui ⇨ veuillez passer à la question 2.4.
- Non, parce que... (une seule réponse possible) :
 - je ne dispose pas de ce moyen d'enseignement.
 - ⇨ Veuillez passer à la question 2.4. et aux questions des chapitres 5 et 6.
 - après lecture, j'ai renoncé à utiliser ce moyen d'enseignement en classe.
 - ⇨ Veuillez passer aux questions 2.3. et 2.4. puis à celles des chapitres 5 et 6.
 - après essai(s) en classe, j'ai renoncé à utiliser ce moyen d'enseignement
 - ⇨ Veuillez passer aux questions 2.3. et 2.4. puis à celles des chapitres 5 et 6.

3. VOTRE MANIÈRE DE TRAVAILLER AVEC LE MOYEN D'ENSEIGNEMENT « S'EXPRIMER EN FRANÇAIS »

2.3. Pour quelles raisons n'utilisez-vous pas ou plus ce moyen d'enseignement ?

(plusieurs réponses possibles)

- Je trouve ce moyen d'enseignement trop difficile à utiliser.
- Je trouve que les activités proposées prennent trop de temps.
- Je trouve que les activités proposées ne sont pas adaptées aux élèves.
- Je trouve que les objectifs sont trop exigeants.
- Je trouve que les objectifs ne sont pas assez exigeants.
- Je trouve qu'il y a d'autres objectifs plus importants pour l'enseignement du français.
- Je trouve ce moyen incompatible avec le plan d'études de mon canton.
- Autre(s) raison(s) :

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

2.4. Utilisez-vous d'autres moyens d'enseignement (ouvrages, brochures, etc.) pour travailler l'expression (écrite et/ou orale) ?

- Non
- Oui, j'utilise le(s) moyen(s) d'enseignement suivant(s) :

.....

.....

.....

.....

3.1. Disposez-vous du moyen d'enseignement pour votre degré ?

- personnellement
- dans votre établissement

3.2. Avez-vous accès aux ouvrages de la collection « S'exprimer en français » d'autres cycles / degrés d'enseignement ?

- oui
- non

3.3. Depuis combien d'années utilisez-vous le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » ?

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- plus de 3 ans

3.4. À quelle fréquence utilisez-vous ce moyen d'enseignement ?

- occasionnellement
- régulièrement :
 - Je fais une séquence par année.
 - Je fais deux séquences par année.
 - Je fais trois séquences ou plus par année.

3.5. Lorsque vous mettez en œuvre une séquence dans votre classe, vous y consacrez en principe...

- l'ensemble de vos périodes hebdomadaires de français.
- environ la moitié de vos périodes hebdomadaires de français.
- deux périodes de français par semaine.
- une période de français par semaine.

3.6. Dans votre pratique, dans quelle mesure suivez-vous la démarche préconisée ?

- | | Toujours | Souvent | Parfois | Jamais |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| J'intègre l'ensemble du travail dans un projet (de classe, de communication). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je prévois une mise en situation de la production initiale. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je fais produire un premier texte (oral ou écrit) aux élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je fais évaluer cette production par les élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'évalue moi-même ces productions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je fais un choix parmi les modules proposés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je tiens compte de l'évaluation de la production initiale pour choisir les modules. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je ne propose pas les mêmes modules à tous les élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avec la classe, j'élabore l'aide-mémoire au fil des modules. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'évalue la production finale à l'aide d'une grille de critères. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.7. Comment se fait le choix de la / des séquences que vous travaillez dans l'année ?

- (plusieurs réponses possibles)
- Je dois choisir parmi les séquences imposées dans les directives cantonales.
 - Je choisis en fonction d'un projet de classe et/ou d'un thème.
 - Je choisis en fonction du programme de grammaire-conjugaison.
 - Je m'efforce de diversifier les genres en les choisissant dans les différents regroupements proposés (raconter, relater, argumenter, transmettre des savoirs, régler des comportements).
 - Je suis le choix établi d'un commun accord par un groupe de collègues.
 - Je choisis en fonction des évaluations ou épreuves cantonales.
 - Je choisis avec le souci d'équilibrer séquences d'expression écrite et séquences d'expression orale.
 - autre(s) raison(s) :

3.8. Pratiquez-vous une évaluation sommative (notes ou autre système) portant sur :

- | | Toujours | Souvent | Parfois | Jamais |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| la production initiale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| le travail effectué dans certains modules | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| la production finale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3.9. Avez-vous déjà créé une séquence didactique comparable à celles présentées dans le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » ?

- non oui

Si oui : pour quel genre de texte ?

4. EVALUATION DE LA COLLECTON « S'EXPRIMER EN FRANÇAIS »

4.1. EVALUATION GÉNÉRALE DE LA DÉMARCHE

La démarche proposée dans le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » fait un certain nombre de propositions didactiques.

Indiquez dans quelle mesure ces propositions correspondent à votre façon de concevoir l'enseignement / apprentissage de l'expression orale et écrite.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas / sans opinion
Mener un travail interdisciplinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégrer le travail dans un projet communicatif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler en interaction la lecture et l'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailler en interaction l'oral et l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablir des liens entre expression et structuration de la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partir de la production (orale/écrite) initiale d'un texte par les élèves pour construire la séquence d'enseignement / apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer de manière formative les productions initiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Différencier l'enseignement par un choix de modules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etablir tout au long de la séquence des constats en prévision de la production finale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Permettre aux élèves d'utiliser, pour la production finale, les outils élaborés durant la séquence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluer de manière sommative les productions finales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

4.2. EVALUATION GÉNÉRALE DU MOYEN D'ENSEIGNEMENT

4.2.1. Matériel

Indiquez votre degré de satisfaction par rapport au matériel dans son ensemble puis par rapport à ses différents aspects :

	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
a) Ensemble du matériel de la collection (livre du maître, documents reproductibles destinés aux élèves, documents audio-visuels et CD-Rom regroupant les fiches d'élèves)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilité d'articulation des différents éléments du matériel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Livre du maître				
	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
Attractivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documents reproductibles destinés aux élèves				
	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
Attractivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maniabilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Documents audio-visuels (CD + cassette)

	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
Utilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attractivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e) CD-Rom (regroupant les fiches d'élèves)

	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
Utilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

.....

4.2.2. Introduction générale du livre du maître

Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes concernant les différents aspects de l'introduction générale du livre du maître :

a) Les apports théoriques

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les apports théoriques présentés dans l'introduction sont accessibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les apports théoriques présentés dans l'introduction sont intéressants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les apports théoriques présentés dans l'introduction sont utiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Les exemples de productions d'élèves

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les exemples de productions d'élèves présentés dans l'introduction sont intéressants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les exemples de productions d'élèves présentés dans l'introduction sont utiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les exemples de productions d'élèves présentés dans l'introduction correspondent à la réalité de votre classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) La terminologie utilisée dans l'introduction

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
La terminologie utilisée dans l'introduction est compréhensible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La terminologie utilisée dans l'introduction est utile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La terminologie utilisée dans l'introduction est compatible avec celle des autres moyens de référence (plan d'études, notes méthodologiques, moyens d'enseignement).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

.....

4.3. EVALUATION DES SÉQUENCES DIDACTIQUES (SD) DU CYCLE DANS LEQUEL VOUS ENSEIGNEZ

4.3.1. Quelles(s) séquence(s) avez-vous pratiquée(s) ces deux dernières années scolaires ?

Dans la mesure du possible, mentionnez une indication de temps (en nombre de périodes).

Titre de la séquence :	Nombre de périodes	La séquence a plutôt bien fonctionné dans ma classe.	La séquence a plutôt mal fonctionné dans ma classe.
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

4.3.2. Dans la liste que vous venez d'établir (sous 4.3.1.), choisissez une séquence qui a plutôt bien fonctionné – s'il y en a – et évaluez-la précisément selon la grille proposée ci-dessous.

Titre de la séquence :

Séquence enseignée en (degré et filière / niveau) :

	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas du tout satisfait
Adaptation du genre à l'âge des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt du contenu des documents pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptation des objectifs aux capacités des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité des notes méthodologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté et lisibilité des notes méthodologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité des exemples de productions d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apport des textes proposés dans les annexes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence des modules pour les apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progrès des élèves à la fin de la séquence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté des consignes dans les fiches d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité de l'aide-mémoire (s'il y en a un)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Pas du tout satisfait
Progrès des élèves à la fin de la séquence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté des consignes dans les fiches d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité de l'aide-mémoire (s'il y en a un)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adéquation de la grille de contrôle/d'évaluation (s'il y en a une)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apport des documents audios ou vidéos (s'il y en a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

4.3.3. Dans la liste que vous venez d'établir (sous 4.3.1.), choisissez une séquence qui n'a plutôt pas bien fonctionné – s'il y en a – et évaluez-la précisément selon la grille proposée ci-dessous.

Titre de la séquence :

	Tout à fait satisfait	Plutôt satisfait	Pas du tout satisfait
Adaptation du genre à l'âge des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt du contenu des documents pour les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptation des objectifs aux capacités des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité des notes méthodologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clarté et lisibilité des notes méthodologiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilité des exemples de productions d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apport des textes proposés dans les annexes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence des modules pour les apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3.4. Evaluation des séquences en expression orale
Pratiquez-vous des séquences orales qui figurent dans le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » ?

oui Combien en avez-vous réalisé durant les deux dernières années scolaires ?

non

Si oui, à quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes :

	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais
Mes élèves réalisent une production initiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'enregistre les productions finales pour les évaluer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crée des documents audio pour l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je crée des documents vidéo pour l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3.5. Matériel disponible

Dans mon établissement, je dispose du matériel nécessaire pour enregistrer les élèves.

oui non

Dans mon établissement, je dispose du matériel nécessaire pour filmer les élèves.

oui non

4.3.6. Les séquences en expression orale...

sont suffisamment nombreuses.

oui non

travaillent des genres adaptés à l'âge des élèves.

oui non

permettent un travail efficace de l'oral.

oui non

4.4. APPRÉCIATION GÉNÉRALE

4.4.1. Globalement adhérez-vous à la démarche générale proposée dans le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » :

Tout à fait Plutôt oui Plutôt non Pas du tout

Commentaires :

.....

4.4.2. Comment estimez-vous l'apport global de ce moyen d'enseignement pour votre enseignement du français ?

Tout à fait important Plutôt important Peu important Pas du tout important

Commentaires :

.....

4.5. LES DIFFICULTÉS ET PROBLÈMES LIÉS À L'USAGE DES SÉQUENCES DIDACTIQUES EN EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE (SD)

4.5.1. Etes-vous d'accord avec les critiques suivantes ?

Dans les premiers degrés de l'école primaire, il est trop difficile de travailler par SD.

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

Au fil des degrés, la démarche devient lassante pour les élèves.

Dans l'ensemble, les SD prennent trop de temps.

L'essentiel de l'apprentissage de l'écriture se passe en dehors des SD.

A l'écrit, le poids mis sur la narration est insuffisant.

L'évaluation des productions est trop lourde.

La démarche des SD est inadaptée aux élèves les plus faibles.

La démarche, peu variée, devient lassante pour l'enseignant-e.

Dans l'enseignement par SD, les élèves n'écrivent pas suffisamment.

La progression devrait aller du simple (mot, phrase) au complexe (texte).

La SD se prête mal à un travail à domicile.

Le travail en groupes représente une perte de temps.

Au primaire, l'enseignement de l'argumentation est trop difficile.

L'enseignement par les genres de texte (récit d'aventure, texte d'opinion, etc.) convient mal à l'apprentissage de l'écrit.

4.6. PERSPECTIVES

4.6.1. Etes-vous d'accord avec les propositions suivantes (concernant à la fois des aspects généraux et pratiques) qui viseront à améliorer ou à développer le moyen d'enseignement « S'exprimer en français » ?

	Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/>	Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>
L'enseignement par les genres de texte (reportage radiophonique, débat, etc.) convient mal à l'apprentissage de l'oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les documents pour les élèves ne sont plus suffisamment d'actualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les objectifs des SD manquent de compatibilité avec ceux des plans d'études.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités dans le domaine du lexique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités en orthographe et conjugaison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les SD ne proposent pas suffisamment d'activités en grammaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les SD négligent la créativité des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les SD orales n'apprennent rien de plus aux élèves que ce qu'ils savent déjà.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

	Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt d'accord <input type="checkbox"/>	Plutôt pas d'accord <input type="checkbox"/>	Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/>
Élargir la démarche à la lecture, à la poésie, au théâtre...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajouter des séquences impliquant un travail interdisciplinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Créer de nouvelles séquences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Créer un site d'échange de documents sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disposer de notes méthodologiques explicitant les liens entre les différents moyens d'enseignement du français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rendre le CD-Rom (fiches d'élèves et annexes) interactif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remplacer le manuel par un classeur et/ou un CD-Rom permettant d'ajouter et/ou d'enlever des documents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réactualiser régulièrement les documents de référence destinés aux élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modifier la numérotation des fiches (simplification)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présenter les fiches sur un papier plus fin (pour en faciliter la photocopie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires et / ou autres propositions (en particulier, si vous souhaitez que soient produites de nouvelles séquences, veuillez préciser) :

.....

.....

.....

.....

5. LA FORMATION

5.1. Avez-vous suivi une formation à l'utilisation de la collection « S'exprimer en français » ?

oui non

5.2. Indiquez, le cas échéant, le type de formation que vous avez suivi à propos de la collection des moyens d'enseignement « S'exprimer en français ».

(plusieurs réponses possibles)

	Facultatif	Obligatoire	Durée approximative
Dans le cadre de la formation initiale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	—
Une séance d'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	—
Un suivi lors de la mise en œuvre d'une séquence dans votre classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	—
Un cours ou séminaire de formation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	—
Un accompagnement ou un appui au sein de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	—
Une conférence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	—

Autres :

5.3. Avez-vous bénéficié / bénéficiez-vous actuellement d'une personne ressource au sein de votre établissement ou dans votre région ?

oui non

5.4. Ressentez-vous le besoin d'une formation supplémentaire ?

oui non

Si oui, dans quel but ?

(Plusieurs réponses possibles)

- mieux connaître l'ensemble des moyens d'enseignement « S'exprimer en français »
- mieux articuler les séquences aux autres activités de français
- approfondir les fondements de la démarche (notion de « genre », lien lecture-écriture, ...)
- partager des expériences
- apprendre à analyser des productions d'élèves pour mieux évaluer la progression des apprentissages
- apprendre à analyser des productions d'élèves pour mieux savoir choisir les modules à réaliser
- apprendre à adapter les séquences aux difficultés des élèves
- créer d'autres séquences
- mieux maîtriser l'évaluation sommative des productions d'élèves
- autre(s)

Commentaires :

Annexe 2

Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1	<i>Population de l'enquête selon la provenance cantonale et l'ordre d'enseignement.....</i>	<i>32</i>
Graphique 1	<i>Nombre de questionnaires retournés selon la provenance cantonale.....</i>	<i>33</i>
Graphique 2	<i>(Q. 5.1): Formation reçue ou non selon la provenance cantonale.....</i>	<i>43</i>
Graphique 3	<i>(Q. 5.2): Type de formation suivie.....</i>	<i>44</i>
Graphique 4	<i>(Q. 2.2): Utilisation de S'exprimer en français.....</i>	<i>49</i>
Graphique 5	<i>(Q. 4.4.1): Adhésion à la démarche.....</i>	<i>50</i>
Graphique 6	<i>(Q. 4.1) : Appréciation des différents aspects de la démarche.....</i>	<i>52</i>
Graphique 7	<i>(Q. 4.4.2): Apport estimé du moyen d'enseignement.....</i>	<i>55</i>
Tableau 2	<i>(Q. 4.4.2): Apport estimé du moyen d'enseignement en fonction des degrés.....</i>	<i>57</i>
Graphique 8	<i>(Q. 4.2.1): Evaluation du matériel (pourcentage des enseignants « tout à fait » et « plutôt » satisfaits).....</i>	<i>59</i>
Graphique 9	<i>(Q. 4.2.2): Introduction générale du livre du maître.....</i>	<i>60</i>
Graphique 10	<i>(Q. 4.3.1): Quotient de satisfaction par rapport aux SD, cycle par cycle.....</i>	<i>62</i>
Tableau 3	<i>Catégorisation des commentaires à propos des SD.....</i>	<i>64</i>
Graphique 11	<i>(Q. 2.2): Modalités de la non utilisation du ME.....</i>	<i>65</i>
Graphique 12	<i>(Q. 2.3): Raisons de la non utilisation.....</i>	<i>68</i>
Graphique 13	<i>(Q. 2.1 et 2.2): Profils des utilisateurs du ME.....</i>	<i>73</i>
Tableau 4	<i>(Q. 3.4): Fréquence d'utilisation du moyen d'enseignement.....</i>	<i>74</i>
Graphique 14	<i>(Q. 3.7): Comment se fait le choix des séquences?.....</i>	<i>75</i>
Graphique 15	<i>(Q. 3.6): Les pratiques déclarées.....</i>	<i>81</i>
Graphique 16	<i>(Q. 4.3.4): L'utilisation des SD orales.....</i>	<i>84</i>
Tableau 5	<i>(Q. 4.5.1): Prise de position par rapport à diverses critiques.....</i>	<i>88</i>
Graphique 17	<i>(Q. 2.3 (b)): Le facteur temps (1).....</i>	<i>91</i>
Graphique 18	<i>(Q. 4.5.1(c)): Le facteur temps (2).....</i>	<i>91</i>
Graphique 19	<i>(Q. 4.5.1 (f)): La difficulté de l'évaluation des productions.....</i>	<i>94</i>
Tableau 6	<i>(Q. 4.3.1): SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (1P-2P).....</i>	<i>98</i>
Tableau 7	<i>Évaluation des caractéristiques des SD (1P-2P).....</i>	<i>100</i>

Tableau 8	<i>Mentions positives et négatives des SD (1P-2P)</i>	<i>100</i>
Tableau 9	<i>(Q. 4.3.1): SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (3P-4P)</i>	<i>101</i>
Tableau 10	<i>Évaluation des caractéristiques des SD (3P-4P).....</i>	<i>103</i>
Tableau 11	<i>Mentions positives et négatives des SD (3P-4P).....</i>	<i>103</i>
Tableau 12	<i>(Q. 4.3.1): SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (5^e-6^e).....</i>	<i>105</i>
Tableau 13	<i>Évaluation des caractéristiques des SD (5^e-6^e)</i>	<i>106</i>
Tableau 14	<i>Mentions positives et négatives des SD (5^e-6^e)</i>	<i>106</i>
Tableau 15	<i>Évaluation des caractéristiques de la Note de synthèse (5^e-6^e) ...</i>	<i>107</i>
Tableau 16	<i>(Q. 4.3.1): SD pratiquées dans les deux années précédant l'enquête (7^e-9^e).....</i>	<i>108</i>
Tableau 17	<i>(Q. 4.6.1): Souhaits des enseignants relatifs au ME</i>	<i>112</i>
Graphique 20	<i>(Q. 4.6.1): Souhaits prégnants des enseignants relatifs au ME</i>	<i>113</i>
Graphique 21	<i>(Q. 5.4): Attentes relatives à une formation supplémentaire selon l'utilisation ou non du ME.....</i>	<i>116</i>