

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Dire, écrire, lire en 1H-2H

Fondements, apports et controverses

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de Laetitia Schneider

Sous la direction de Mme Françoise Villars

La Chaux-de-Fonds, mars 2014

Remerciements

Je tiens à remercier, du fond du cœur, toutes les personnes qui m'ont accompagnée, d'une manière ou d'une autre, dans la réalisation de mon travail de mémoire.

Je remercie infiniment :

Mme Françoise Villars, ma directrice de mémoire, avec qui j'ai pu faire évoluer mon travail au travers des nombreuses discussions que nous avons pu avoir. Un grand merci pour les conseils pertinents, les corrections, ainsi que pour les compléments que vous m'avez proposés.

Mon compagnon, qui a su me redonner la motivation nécessaire dans les moments de doute.

Ma sœur, pour la relecture et les corrections qu'elle a apportées à mon travail.

Madame Madelon Saada-Robert, pour l'entretien qu'elle m'a accordé.

Résumé et mots clés

Cette recherche a pour thème le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* récemment introduit dans les écoles romandes et cherche à connaître les fondements des controverses entendues à son sujet. Dans le but de répondre à la question «*Les options prises par les auteures du moyen d'enseignement Dire, écrire, lire sont-elles en adéquation avec les attentes et appréciations des enseignants qui le mettent en œuvre ?* », j'ai fait parvenir un questionnaire aux enseignants de 1^{ère} et 2^e Harmos du Jura bernois. Pour poursuivre le même objectif, six entretiens ont été menés, dont un avec Mme Saada-Robert. Parmi les différents résultats obtenus, j'ai notamment relevé une différence dans la manière de concevoir le contenu du moyen d'enseignement. Par contre, l'analyse des données recueillies a également mis en évidence un certain nombre de points sur lesquels les auteures du moyen d'enseignement et les enseignants sont d'accord.

Les cinq mots clés qui décrivent mon travail de recherche sont les suivants :

Controverse

Adéquation

Outil

Liberté

Ecriture

Liste des tableaux et graphiques

Ce sont, ci-dessous, les tableaux et graphiques qui sont présents dans le travail de recherche :

Tableau 1 : Répartition des publications consacrées à la lecture de 1880 à 1980.....	4
Graphique 1 : Avis général.....	20
Graphique 2 : Perception du moyen d'enseignement.....	21
Graphique 3 : Attentes et appréciations.....	22
Graphique 4 : Informations reçues.....	25
Graphique 5 : Activités issues du moyen d'enseignement.....	26
Graphique 6 : Moyen d'enseignement pour les allophones.....	29
Graphique 7 : Evaluation.....	31
Graphique 8 : Liens avec <i>Que d'histoires !</i> et le PER.....	33

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé et mots clés.....	ii
Liste des tableaux et graphiques.....	iii
Introduction.....	1-2
Chapitre 1 – Problématique.....	2-14
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	2-3
1.2 Etat de la question.....	3-13
1.2.1 Basculement de la lecture vers la lecture-écriture.....	3-5
1.2.2 Etat des lieux avant et après.....	6-7
1.2.3 La philosophie qui sous-tend le moyen d'enseignement.....	7-9
1.2.4 Selon les plans d'études précédent (PECARO) et actuel	9-11
1.2.5 La philosophie préconisée par la CIIP.....	11-12
1.2.6 Compatibilité avec <i>Que d'histoires !</i>	12-13
1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche.....	13-14
Chapitre 2 – Méthodologie.....	14-19
2.1 Fondements de la méthodologie.....	14-15
2.2 Nature du corpus.....	15-18
2.2.1 Choix des outils.....	15-16
2.2.2 Procédure et protocole de recherche.....	16-17
2.2.3 Choix de l'échantillonnage et de la population.....	17-18
2.3 Méthodes d'analyse des données.....	18-19
Chapitre 3 – Analyse et interprétation des résultats.....	19-34
3.1 Perception du moyen d'enseignement.....	21-24
3.2 Compréhension et informations reçues.....	24-26
3.3 Activités issues du moyen d'enseignement.....	26-28
3.4 Le moyen d'enseignement pour les allophones.....	28-31

3.5 L'aspect de l'évaluation.....	31-32
3.6 Liens avec le PER et <i>Que d'histoires !</i>	33-34
Conclusion.....	34-37
Références bibliographiques.....	37-39
Liste des affirmations issues du questionnaire.....	39-40

Introduction

Harmonisation et décision politique sont deux mots-clés qui définissent bien les fondements de mon travail de recherche. En effet, mon travail de recherche n'aurait pas eu lieu d'être si le peuple suisse n'avait pas accepté, en 2011, la loi sur l'école obligatoire à partir de quatre ans. Le moyen d'enseignement qui a été élaboré à la suite de ces votations a pour objectif de répondre aux besoins en matière d'outils de travail officiels dans les degrés 1H et 2H. Il semblait évident, à cette époque-là, que l'école obligatoire dès 4 ans devrait s'accompagner d'une harmonisation de tout le cycle 1 de l'école primaire romande. Cette harmonisation passait donc par l'élaboration d'un moyen d'enseignement destiné aux enseignants de 1H-2H qui, jusque-là, n'en détenaient aucun.

Par la suite, tout s'est donc très vite enchaîné et les enseignants qui étaient tout d'abord enchantés de recevoir un moyen d'enseignement officiel ne le sont, à l'heure actuelle, plus vraiment. Une certaine controverse s'est alors installée au sein des discussions entre enseignants et c'est précisément cette diversité d'avis qui a éveillé en moi la curiosité d'en connaître les raisons. Cette envie de découvrir les raisons d'une telle controverse s'est accompagnée d'une envie de travailler sur une thématique qui n'avait pas encore trop été abordée. Le nombre de recherches et d'ouvrages au sujet du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* est en effet minime. Cela s'explique bien sûr par le fait qu'il a été introduit récemment et que les chercheurs ne se sont pas encore penchés dessus.

Quant à moi, j'ai voulu cibler mes recherches car la thématique pourrait s'étendre à toutes les personnes qui composent l'école obligatoire : les enseignants, les élèves mais également les parents. J'ai préféré me concentrer sur les appréciations et attentes des enseignants face aux options prises par les auteurs du moyen d'enseignement. Mes premiers questionnements concernaient les buts et intentions qui se cachaient derrière l'introduction du moyen d'enseignement mais également l'avis qu'avaient donné les classes-pilotes. En ce qui concerne les enseignants, je me demandais pour quelles raisons la nouvelle méthode ne leur convenait pas. Était-ce parce qu'ils se sentaient frustrés de devoir abandonner le matériel qu'ils avaient eux-mêmes créé ? Ces premières questions m'ont donc amenée à développer ma recherche.

Cette recherche a pour but de découvrir les fondements de la controverse

autour du moyen d'enseignement introduit récemment dans les classes de 1H-2H. Pour y aboutir, il m'a tout d'abord fallu m'informer au sujet du moyen d'enseignement mais également au sujet des recherches à propos de la lecture-écriture et de l'enseignement du français qui avaient été menées bien avant son introduction. La problématique que vous pourrez lire par la suite s'est donc construite autour de ces trois pôles.

A la suite de cela, je vous présenterai la manière dont j'ai mis en place ma récolte de données sur le terrain. Cette dernière est composée de trois outils de récolte de données que sont la grille d'observation, le questionnaire et l'entretien semi-dirigé.

Finalement, l'analyse et l'interprétation des données récoltées sur le terrain seront divisées en thématiques et chercheront à répondre à la question de recherche que je vous laisse découvrir dans la suite de mon travail.

Chapitre 1 – problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Mes recherches et tout le travail qui suit découlent d'une question que je me pose depuis l'introduction de ce nouveau moyen d'enseignement qu'est *Dire, écrire, lire*. En effet, j'ai pu remarquer au cours de discussions avec des enseignants et des parents d'élèves de 1^{ère} et 2^e année Harnos (ci-après 1H-2H) essentiellement, que l'introduction de ce moyen n'était pas toujours vu d'un bon œil.

C'est ce fossé entre les personnes qui ne voient pas l'utilité d'un tel moyen d'enseignement et les personnes qui voient son introduction comme une nécessité, qui m'intrigue et auquel j'aimerais trouver une éventuelle explication.

Il me paraît important, lorsqu'un avis négatif est donné au sujet d'un nouveau support de travail, d'en chercher les raisons afin qu'une amélioration puisse être faite lors de l'introduction d'un autre nouveau support. C'est donc pour cette raison que je souhaite écouter les divers avis et confronter ces derniers afin d'en extraire d'éventuels éléments qui expliqueraient les avis divergents au sujet de ce moyen d'enseignement. Les problèmes soulevés par cette nouveauté dans le domaine de l'enseignement en 1H-2H sont multiples. Est-ce une mauvaise compréhension du moyen d'enseignement qui est au cœur du problème ? La manière de l'introduire a-t-elle été favorable à son acceptation ? Est-ce le moyen qui fait peur ? Était-ce une période favorable à l'introduction d'un nouveau support de travail ? Les objectifs voulus à travers ce moyen

étaient-ils les mêmes pour les auteures du moyen d'enseignement que pour les enseignants ? Les questions sont multiples et je choisirai donc de m'intéresser principalement aux objectifs voulus par les deux partis et aux raisons du mécontentement des enseignants.

Avant cela, il faudra que je confronte le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* au regard des recherches contemporaines mais aussi au regard des instructions officielles.

Etant donné que le moyen d'enseignement n'est obligatoire que depuis deux ans, il existe peu de recherches et aucun ouvrage à son sujet. Mener une recherche à ce sujet sera d'autant plus intéressant dans la mesure où elle pourra, éventuellement, apporter des résultats d'analyse nouveaux.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Basculement de la lecture vers la lecture-écriture

D'après le Petit Robert 2012, lire signifie déchiffrer ce qui est écrit. Cette définition montre qu'il existe bel et bien un lien entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. Ces deux apprentissages de la lecture et de l'écriture ont pourtant été longtemps enseignés séparément et à des périodes de l'année également distinctes. A l'heure actuelle, les recherches (Saada-Robert, 2005) montrent que l'un et l'autre sont indissociables. Il est donc intéressant de remonter aux prémices des recherches à propos de l'apprentissage de la lecture, jusqu'aux résultats actuels qui allient lecture et écriture.

Giasson et Thériault (1983) ont établi un historique des recherches à propos de la lecture et d'après ces auteures, les débuts remontent aux années 1870. C'est à ce moment-là qu'est créé le premier laboratoire de psychologie expérimentale. D'après elles, les années 1880-1910 constituent l'âge d'or en ce qui concerne les recherches en lecture. S'en suivra un abandon des recherches en lecture suite à l'apparition, entre autre, du behaviorisme. Il faudra attendre, toujours selon Giasson et Thériault (1983), les années 1950 pour voir réapparaître cet engouement pour la lecture. A ce moment-là, c'est un nombre toujours plus conséquent de recherches qui sont menées, comme le montre ce tableau :

Tableau 1 : répartition des publications consacrées à la lecture de 1880 à 1980.

Décade	Nombre d'études	Fréquence cumulative
1880-1890	2	2
1891-1900	12	14
1901-1910	20	34
1911-1920	200	234
1921-1930	764	998
1931-1940	1072	2070
1941-1950	893	2963
1951-1960	1034	3997
1961-1970	2758	6755
1971-1980	6001	12756

Traduit de JOHNS, J. *Research in reading : A century of inquiry*. In S. Weintraub et al. (Eds) : *Summary of investigations relating to reading*. July 1, 1980 to June 30, 1981. Newark : I R A, 1982. (voir Giasson et Thériault, 1983, pp. 31)

Au moment des premières recherches, la lecture n'est toujours pas associée à l'écriture. Selon Giasson et Thériault (1983), il faudra attendre la fin des années 70, pour voir apparaître les premières recherches qui ont établi un lien entre lecture et écriture dans le cadre des apprentissages.

Avant que la notion de lecture-écriture n'apparaisse, ce sont deux méthodes de lecture différentes qui ont provoqué le débat parmi les enseignants, mais aussi parmi les chercheurs. Il s'agissait de la méthode synthétique, qui consistait à partir du simple pour aller vers le complexe et de la méthode analytique, qui elle, proposait la démarche inverse, du complexe au simple. Ce n'est que récemment que ces deux méthodes ont laissé place à une nouvelle vision de l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, Waelput (2002) explique, dans son ouvrage, qu'il est nécessaire de mettre les associations lire-écrire et parler-écouter au centre des préoccupations lorsqu'il s'agit de parler de pédagogie de la lecture.

Dans le même ordre d'idées, Lentin (1998), mentionne que « pour rendre l'apprenti apte à l'apprentissage du lire-écrire, les interactions langagières au cours de dialogues coutumiers sont, ..., indispensables, mais elles ne sont pas suffisantes » (p.62). En effet, l'auteure nous dit que l'apprenti doit également avoir des textes écrits

à disposition. Pour elle, il faut raconter des histoires aux enfants mais il est également nécessaire de leur en lire. Par la suite, Lentin (1998) mentionnera une activité décisive dans l'apprentissage de la langue et dont nous reparlerons dans le chapitre 1.2.3 : la dictée à l'adulte. C'est à ce moment-là que « l'apprenant devient *acteur de la production d'écrit* par la médiation d'un scripteur compétent » (p.65) et qu'il réalise que les paroles qu'il émet peuvent être retranscrites par écrit. A travers cette activité, l'élève se retrouve confronté à l'écrit donc à la lecture. En ce qui concerne la lecture, Lentin (1998) nous conseille de n'utiliser la segmentation des sons qu'à la fin de l'apprentissage de la lecture. Apprendre à lire en commençant par identifier des sons, comme dans la plupart des méthodes de lecture, représente pour elle une erreur car cela montre une mauvaise image de ce que représente l'acte de lire pour l'élève.

D'autres auteurs, après Lentin (1998), ont repris le concept de dictée à l'adulte, comme, par exemple, Giasson (2005). Elle constate (p.143) que cette activité provient du mouvement *Language Experience Approach* qui a énuméré un certain nombre de principes qui sont en lien avec l'activité, comme par exemple « ce que je peux dire, je peux l'écrire » (p.143). Dans son ouvrage, elle fait également référence au lien qu'il existe entre la lecture et l'écriture. Elle rappelle qu'auparavant, la tendance était à enseigner l'écrit à la suite de la lecture pour éviter que l'élève ait davantage de difficultés. Dans ses écrits, elle ne mentionne pas uniquement le terme de dictée à l'adulte mais aussi celui de lecture émergente. En effet, elle nous dit que l'enfant « prend plaisir à écouter des histoires, il reconnaît des mots dans son environnement, mais il n'a pas encore découvert le principe alphabétique qui lui permettrait de lire des mots nouveaux » (p. 31).

Ce n'est que très récemment qu'un moyen d'enseignement regroupant ces apports théoriques a vu le jour pour les élèves de 1H-2H. Ce sont les recherches menées par la faculté de psychologie et sciences de l'éducation de Genève et, plus particulièrement, celles de Mme Saada-Robert qui ont conduit à l'élaboration de ce moyen. Nous y retrouvons des aspects tels que la dictée à l'adulte et la lecture émergente mais aussi des outils tels que l'écriture émergente provisoire et le texte de référence. Ces éléments seront développés dans le chapitre 1.2.3. Ces recherches ont été menées grâce à la collaboration de la Maison des Petits de Genève qui est une école dans laquelle les chercheurs de la faculté expérimentent les nouveautés en matière d'apprentissage.

1.2.2 Etat des lieux avant et après

Avant de revenir à ce nouveau moyen d'enseignement qui a vu le jour, il paraît important de se replonger dans ce qui existait déjà en matière de réformes de l'enseignement du français avant son apparition.

D'après Besse (2000), Emilia Ferreiro a été la première personne à formuler « l'hypothèse que le jeune enfant cherchait très tôt à comprendre comment « fonctionne » l'écrit » (p. 29). Besse (2000) nous en parle car il a fait partie du groupe de travail qui s'est appuyé sur les travaux d'Emilia Ferreiro et les a traduits de l'espagnol en français. Il a, lui aussi, fait partie des précurseurs en matière de réforme de l'enseignement du français puisque l'un de ses ouvrages fait partie des références bibliographiques citées par Madelon Saada-Robert, présidente du groupe de travail qui a créé le moyen d'enseignement dédié aux enseignants de 1H-2H. D'après les écrits de Besse (2000), le jeune élève apprend davantage s'il ne doit pas recopier de lettres mais plutôt s'il se retrouve à la place d'un lecteur-scripteur. Selon lui, il faudrait que l'enseignant propose à ses élèves « d'essayer de lire lorsque l'on n'a pas encore « appris » » (p. 9) et « d'essayer d'écrire lorsque l'on n'a pas encore « appris » » (p. 9). A la fin de son ouvrage, il propose aux enseignants des pistes pour observer les écrits des jeunes élèves.

Ensuite, d'autres auteurs, comme Boisseau (2005), ont proposé d'utiliser des albums de littérature de jeunesse pour développer l'oral chez le jeune élève. D'après lui, il y a une différence entre l'album de l'écrit dans lequel « le texte est souvent relativement indépendant de l'image » (p.141) et l'album de l'oral dans lequel l'image « joue le rôle du référent présent sous les yeux des interlocuteurs dans l'oral en situation ». Il s'agit donc de deux sortes d'albums distincts : l'un accorde plutôt de l'importance à l'écrit et l'autre pourrait être parcouru sans porter de regard sur le texte, uniquement grâce aux images. Boisseau (2005) se dirige donc dans la même direction que Saada-Robert (2005), dont les résultats de recherche ont été présentés dans la même année mais Boisseau (2005) nous parle presque exclusivement de l'album au service de l'oral et ne va pas jusqu'à envisager l'album au service de la lecture-écriture.

Cela nous amène donc à nous plonger dans le processus de création du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*. Ce moyen est le résultat de plus de dix ans de

recherches au sein de la Maison des Petits à Genève. Il a été pensé dans l'optique de pallier un manque de moyens d'enseignement officiels pour les enseignants de 1H-2H, au moment où l'école est devenue obligatoire à partir de quatre ans.

Les recherches de Saada-Robert (2005) et de son groupe de travail ont abouti à un moyen d'enseignement qui met en valeur les quatre activités que sont la lecture écrivure émergente, la dictée à l'adulte, le texte de référence et la production textuelle orthographique. Ces activités sont explicitées de manière plus précise au chapitre 1.2.3. A travers leur ouvrage, Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak et Veuthey (2005) font part des questions qui sont à l'origine de leurs recherches. Ces dernières portaient sur l'importance de l'image pour construire le sens, mais aussi sur les stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture mises en œuvre par l'élève qui débute dans l'écrit.

Ces chercheuses ont donc ensuite mis en œuvre un certain nombre de situations, afin de répondre aux questions de recherche posées. Les résultats ont montré que « les cheminements d'entrée dans l'écrit diffèrent selon les enfants et les stratégies de lecture et d'écriture n'évoluent pas de manière synchrone » (p.93). Il a également été soulevé que « l'enfant, dès son entrée scolaire dans le monde de l'écrit, se base sur l'image pour produire du sens ».

Les résultats de cette recherche menée par Saada-Robert et son groupe de travail (2005) représentent les fondements du moyen d'enseignement romand *Dire, écrire, lire*.

1.2.3 La philosophie qui sous-tend le moyen d'enseignement

L'élaboration de ce moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* a commencé en 2008, lorsqu'un groupe de travail a été mandaté par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP), afin de créer un moyen d'enseignement du français à l'intention des classes de 1H-2H. Il se compose d'un classeur regroupant les séquences, de dix albums et d'un fascicule à l'intention des enseignants. Sa création a eu lieu en parallèle avec la création du Plan d'Etudes Romand (ci-après PER) et en tient donc compte.

Dans l'avant-propos du fascicule destiné aux enseignants qui accompagne le moyen d'enseignement, il est dit qu'il « n'est évidemment pas question d'amener les enfants de 4 ans à une *primarisation* » (p.13). Auvergne, Jacquier, Lathion, Rouèche, Richoz et Saada-Robert (2011) ont voulu, à travers ce moyen, montrer l'importance

d'une articulation du dire, de l'écrit et de la lecture. Quant à son contenu, nous y retrouvons l'enseignement du français vu sous quatre angles : développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes oraux et écrits, passer de la langue orale à la langue écrite et, pour conclure, dire, écrire et lire des mots. Les auteures estiment qu'il est nécessaire de partir du texte afin de mettre en place des apprentissages. C'est pour cette raison qu'elles ont décidé d'utiliser dix albums de littérature de jeunesse. C'est donc sur la base de ces albums qu'elles ont créé des séquences d'enseignement. Les albums, minutieusement sélectionnés par les auteures, ont chacun leurs particularités. Saada-Robert et son groupe de travail ont voulu montrer, à travers ces ouvrages, la diversité de genres textuels mais elles ont également sélectionné des albums sans texte. Elles ont également voulu privilégier une dimension pluriculturelle et éviter les textes trop connus.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue orale, les auteures sont convaincues que l'enfant porte, déjà très jeune, un intérêt pour l'oral grâce aux « supports multiples se rapportant à son univers familial (enseignes, affiches, publicités, logos, littérature de jeunesse, etc.) » (p. 23).

Quant à la production et compréhension de l'écrit et la production et compréhension de l'oral, elles estiment que ce sont des apprentissages qui doivent être enseignés simultanément, même si le PER les sépare en deux parties distinctes.

L'idée que tout ce qui peut se dire peut s'écrire que nous avons évoquée dans le chapitre 1.2.1 se retrouve dans le fascicule qui présente la philosophie du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*. La lecture et l'écriture émergentes occupent une grande place, au même titre que la dictée à l'adulte et le texte de référence. Ceci est dû au fait que les auteures accordent énormément d'importance aux productions d'écrits des élèves car, d'après elles, ces productions « constituent les racines de l'écriture normée, l'orthographe, et doivent donc trouver leur place en classe » (p. 67).

Pour ce qui est de la place de l'enseignant dans ce processus d'apprentissage, son aide n'est bénéfique que si l'élève a quelque chose à dire et qu'il se sent écouté. Il est également nécessaire, pour l'enseignant, « de réaliser que chaque enfant suit un parcours à l'intérieur même des situations » (p. 93) que sont la lecture-écriture émergente provisoire, la dictée à l'adulte, le texte de référence et la production textuelle orthographique. L'enseignant est là pour guider et doit laisser l'élève prendre des initiatives.

Pour les auteures de ce moyen, lorsqu'il s'agit de parler de lecture-écriture des mots, elles estiment qu'il n'existe pas qu'une seule stratégie d'apprentissage mais que

l'élève en utilise plusieurs. D'après elles, il s'agit plutôt d'une « dominance de stratégies » (p. 63), c'est-à-dire que selon ce que l'élève est en train d'analyser, il va plutôt privilégier une stratégie plutôt qu'une autre, tout en utilisant parfois plusieurs à la fois.

Pour en revenir aux enseignants et conclure ce chapitre, il est nécessaire, d'après les auteures du moyen, de prendre en compte la langue d'origine des élèves allophones si l'on veut que le moyen puisse leur apporter quelque chose.

1.2.4 Selon les plans d'études précédent (PECARO) et actuel (PER)

Avant l'apparition du PER, les cantons utilisaient chacun un plan d'études cantonal qui leur était propre. Dans le but de comparer deux plans d'études romands, j'ai donc fait le choix de m'intéresser au Plan d'Etudes Cadre Romand (ci-après PECARO) plutôt qu'au plan d'études cantonal en vigueur, auparavant, dans le canton de Berne. Afin d'affiner ma comparaison et de ne pas étendre cette dernière à tout le contenu du PECARO et du PER, il s'agira de comparer uniquement ce qui touche aux langues et plus spécifiquement au français, puisque c'est dans cette branche que s'inscrit le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*. Pour ce faire, il conviendra de s'appuyer sur les nouveautés qui sont apparues avec ce moyen d'enseignement officiel en matière d'enseignement du français dans les écoles romandes.

Le premier élément est un élément-clé de la mise en place du PER et de la création du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* : l'école obligatoire à quatre ans. Ce changement avait fait l'objet, en 2011, d'une votation populaire qui avait abouti à son acceptation. Dès lors, tout le processus s'est quelque peu accéléré. Cet aspect de l'école obligatoire à quatre ans est clairement mis en évidence dans le PER (2010), dans la mesure où les deux premières années d'école sont intégrées, au même titre que les autres années de la scolarité obligatoire, dans les brochures qui le composent, malgré le fait que le PER date de 2010 et que les votations ont eu lieu en 2011. En ce qui concerne PECARO, l'élément « école obligatoire à 4 ans » était lui aussi, en quelque sorte, présent dans PECARO (2004), puisqu'il est dit qu'« au cours du 1^{er} cycle (de l'école enfantine à la fin de la 2^e primaire) » (chapitre 4, p. 7). La présence d'une obligation de scolariser les élèves de quatre ans n'est pas clairement mentionnée en tant que telle, puisqu'elle n'avait pas encore été votée mais on y voit déjà les prémices d'une certaine continuité dans un même cycle. Il s'agit d'ailleurs d'une visée du PECARO que de vouloir arriver à une harmonisation entre

les différentes années scolaires. A ce stade-ci, par contre, on ne parle pas encore de 1H-2H, mais encore d'école enfantine.

Ensuite, l'écriture émergente fait, elle aussi, partie des derniers éléments qui ont été mis en place durant ces dernières années. Dans le plan d'études romand (2010), il est bien spécifié que, durant la 1H-2H, l'entrée dans l'écrit se fait, entre autres, à travers la « production d'écrit en écriture émergente et en dictée à l'adulte » (Langues, p. 22). Quant au plan cadre romand (2004), il stipule qu'écrire des textes fait partie des « objectifs prioritaires d'apprentissage au fil des trois cycles de la scolarité enfantine et obligatoire » (chapitre 8, langues, p. 7) mais le terme « écriture émergente » n'apparaît pas en tant que tel. Le découpage des objectifs prioritaires, dans PECARO, se fait selon le cycle et non pas selon un demi-cycle.

En revanche, le PECARO (2004) contient un chapitre qui concerne l'évaluation. Ce chapitre indique que « le projet PECARO ne définit pas le cadre théorique des pratiques d'évaluation pour les cantons romands », mais il « situe sa conception des attentes, en considérant : un horizon de développement et un seuil d'attentes minimales » (chapitre 5, p. 1). Il n'indique donc pas spécifiquement les modalités d'évaluation propres aux degrés 1H-2H. Dans le PER, les attentes fondamentales révèlent ce que l'élève doit être capable de faire au terme du cycle mais cela ne spécifie pas ce qui devra être évalué en 1H-2H. D'autre part, les éléments qui se trouvent dans la rubrique « progression des apprentissages » renseignent les enseignants sur ce qui devra être travaillé, mais pas sur ce qui devra être acquis lors de ces deux premières années de scolarité obligatoire. Dès lors que l'on cherche des informations au sujet des objectifs que l'élève doit être capable d'atteindre, il est quasiment nécessaire de se référer aux grilles d'évaluation présentes dans *Dire, écrire, lire*.

En dernier lieu, il est encore utile d'établir une comparaison en ce qui concerne les quatre composantes présentes dans *Dire, écrire, lire* (2011) : « développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes oraux et écrits, passer de la langue orale à la langue écrite et dire, écrire et lire des mots » (classeur, p. 13). Il est tout à fait aisé de retrouver ces quatre pièces du puzzle dans le PER car le moyen d'enseignement les développe de manière très précise et les situe dans le PER. Pour ce qui est de la présence de ces quatre composantes fondamentales dans le PECARO (2004), il est difficile de les extraire sous cette même dénomination. Néanmoins, on y retrouve des notions telles que « construire des références culturelles » (chapitre 8, langues, p. 1) ou encore « comprendre et produire en français des textes oraux » (chapitre 8, langues, p. 7) qui nous permettent de faire des ponts avec les quatre

composantes citées précédemment. Il faut dire que le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* a été créé à la suite du PER et a donc pu de manière assez aisée faire des liens qui soient utiles.

Notons donc qu'il est possible de retrouver des éléments novateurs amenés, entre autres, par *Dire, écrire, lire* dans les deux plans d'études. Il est clair qu'on retrouvera davantage d'éléments dans le PER dans la mesure où, lors de la création du moyen, les auteures se sont basées sur le plan d'études en vigueur à ce moment-là.

1.2.5 La philosophie préconisée par la CIIP

La brochure *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* est l'aboutissement d'une réflexion qui a duré près de quatre ans. La CIIP l'a avalisée en 2003 et cette dernière a été, depuis, distribuée à tous les enseignants de l'école obligatoire et aux didacticiens et spécialistes de l'enseignement du français.

Cette brochure se veut être « un cadre de référence apportant une vision cohérente de l'enseignement du français, intégrant ses différents aspects et plaçant en son centre la question du texte » (p. 6). La CIIP (2008) estime tout d'abord que l'enseignement du français n'avait d'autre choix que celui d'être réétudié avec l'apparition d'un nombre croissant d'immigrations mais également le développement des médias.

Elle met ensuite un point d'honneur à mettre en évidence le fait qu'il est désormais nécessaire de placer le texte au centre de l'apprentissage du français. « On ne communique pas au moyen de phrases isolées mais par le biais de textes écrits ou oraux » (p. 10-11). Il est également conseillé de privilégier le texte puisque que ce dernier est d'autant plus motivant à utiliser pour les élèves à condition qu'il ait du sens pour eux. Quant aux genres de textes à étudier, il est préférable de les varier et de sensibiliser les élèves aux spécificités de chacun d'eux.

Comme le souligne la CIIP (2008), il ne suffit pas de placer le texte au centre des apprentissages mais il est également important d'accepter le lien qui existe entre lecture et écriture. L'enseignement actuel du français accorde, en effet, énormément d'importance à ce lien. A ce sujet, nous retrouvons, dans la brochure, une phrase qui dit ceci : « lire influence les premiers pas dans l'écriture et toute pratique d'écriture nécessite une activité de lecture et de relecture en cours de rédaction » (p.14).

Quant à la problématique de l'évaluation et au rapport que l'enseignant doit entretenir avec les erreurs de ses élèves, la CIIP (2008) souligne que les erreurs ne doivent plus être vues comme quelque chose de négatif mais comme un élément formateur sur lequel il importe de rebondir. L'évaluation va quelque peu dans le même sens, puisqu'il ne s'agit plus de ne faire que des évaluations sommatives en fin de séquence mais d'intégrer, tout au long de l'apprentissage, des évaluations diagnostiques et formatives. Ces dernières permettent de cibler ce qui n'est pas encore acquis et de réagir en conséquence de manière différenciée.

La brochure évoque également la question de la dictée, question qui est au centre des débats actuels. D'après la CIIP (2008), la dictée a un avantage qui est celui « de confronter les élèves à des obstacles dans le contexte d'un texte global » (p. 34). Le problème ne réside donc pas dans l'activité elle-même mais plutôt dans la manière qu'elle a d'être exploitée. En effet, la dictée n'est que très rarement utilisée à des fins autres que l'évaluation sommative alors qu'elle pourrait tout à fait faire l'objet d'un diagnostic qui permette de recenser les difficultés des élèves.

Notons également que la brochure présente la discipline du français comme étant au croisement de toutes les disciplines.

Pour ce qui est des liens entre cette brochure et la philosophie qui sous-tend le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*, nous retrouvons, par exemple, dans la brochure, la notion de dictée à l'adulte. Elle propose également de faire découvrir la littérature aux élèves dès le plus jeune âge et d'exploiter ces lectures comme elle propose ce nouveau moyen d'enseignement. Nous retrouvons dans la brochure de la CIIP comme dans le fascicule qui accompagne le moyen d'enseignement des éléments tels que l'analyse de la quatrième de couverture ou la découverte de l'auteur.

1.2.6 Compatibilité avec *Que d'histoires !*

C'est une volonté, avec l'introduction du PER, de travailler dans la continuité de la 1^{ère} à la 11^e année scolaire. Il fallait donc, notamment, que le moyen d'enseignement à l'attention de la 1H-2H ait des points communs avec celui utilisé dans les deux degrés suivants.

En terme de contenu général, le premier élément qui permet d'affirmer que *Que d'histoires !* s'inscrit dans la continuité de *Dire, écrire, lire* est la présence d'un support commun : l'album. Les deux moyens d'enseignement travaillent en effet en partant tous deux d'albums de littérature jeunesse. La diversité des albums sélectionnés

permet une ouverture vers la culture littéraire. Notons également que l'articulation entre le dire, l'écrire et le lire est présente dans les deux ouvrages.

D'autre part, pour ce qui est du rôle de l'élève, les deux moyens d'enseignement lui proposent de se questionner mais également de communiquer ses idées. Dans la phase de découverte de l'album, il est souvent demandé à l'élève d'émettre des hypothèses quant au contenu de l'ouvrage, en se basant sur la couverture, par exemple.

Outre la réutilisation des albums comme base de travail, *Que d'histoires !* reprend également une activité que l'on retrouve déjà dans *Dire, écrire, lire* et qui est l'écriture émergente. Les élèves, en 3H, ne connaissent pas encore toutes les règles orthographiques et ne sont pas encore tous en mesure de faire un lien entre un son et la ou les lettres qui le composent, mais cela ne les empêche pas d'écrire avec les outils et connaissances qu'ils ont déjà. *Que d'histoires !* accorde donc, au même titre que *Dire, écrire, lire* une place importante à l'écriture émergente.

Pour clore ce chapitre, il paraît tout de même important de relever que *Que d'histoires !* oblige l'enseignant à suivre la chronologie des albums selon la proposition qui est faite dans le guide pédagogique. L'ordre est ainsi prédéfini afin d'aborder les diverses notions dans un ordre logique, dans l'étude du fonctionnement de la langue, par exemple. En revanche, le moyen d'enseignement destiné aux enseignants de 1H-2H offre davantage de liberté dans la mesure où l'enseignant choisit, parmi les dix albums, ceux qu'il a envie d'aborder avec ses élèves.

1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche

Au départ, mes questionnements se portaient sur quatre acteurs qui étaient les auteurs du moyen d'enseignement, les enseignants, les élèves et, pour terminer, les parents. Mes interrogations concernaient les buts et intentions qui sous-tendaient le moyen d'enseignement, les résultats escomptés, l'avis des enseignants mais aussi les précédentes ressources utilisées en classe. Quant aux questions au sujet de la position des élèves et des parents, je me demandais s'ils avaient été suffisamment informés, si cela facilitait l'entrée en 3H ou encore s'ils se sentaient dépassés par tant d'informations différentes.

Au regard de mes lectures et des apports théoriques que j'ai développés, mes interrogations se sont précisées et ont abouti à une question de recherche qui est la suivante :

Les options prises par les auteures du moyen d'enseignement Dire, écrire, lire sont-elles en adéquation avec les attentes et appréciations des enseignants qui le mettent en œuvre ?

A l'origine de cette question de recherche, il y a la constatation que les recherches et ouvrages au sujet du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* sont très rares et que, de surcroît, ils ne confrontent pas les regards des deux protagonistes que sont les auteures du moyen d'enseignement et les enseignants.

De ce fait, il sera intéressant, dans cette recherche, de confronter les regards sur ce moyen d'enseignement dans l'optique de pouvoir répondre à la question de recherche. Les divers échos déjà perçus me permettent d'émettre des hypothèses quant aux deux types d'avis qui seront formulés par les enseignants. Le premier avis est celui des enseignants qui sont ravis d'avoir enfin un moyen d'enseignement, au même titre que les enseignants des degrés supérieurs. En revanche, d'autres enseignants émettront un avis plutôt négatif au sujet de ce moyen d'enseignement qu'ils auraient peut-être imaginé différemment ou avec lequel ils ne se sentent plus aussi libres qu'auparavant. Ils ont en effet l'impression d'avoir perdu une certaine liberté méthodologique avec l'introduction de ce moyen d'enseignement officiel.

Dans la mesure où chaque enseignant travaillait de manière différente des autres auparavant, j'imagine que les options prises par les auteures du moyen d'enseignement ne répondront pas intégralement aux attentes formulées par chacun d'entre eux. Ce travail de recherche permettra donc de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Chapitre 2 – méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Avant toute chose, il me semble judicieux de mener une observation exploratoire dans une classe de 1H-2H dans laquelle l'enseignante mène une activité en lien avec *Dire, écrire, lire*. Lors de cette observation, je vais relever les points qui me paraissent importants en me basant sur une grille d'observation. Cette expérience exploratoire me permettra surtout de mieux réaliser en quoi consiste la mise en place de ce moyen d'enseignement au sein d'une classe, même s'il ne s'agira que d'une seule manière de faire. N'ayant encore pas eu l'occasion d'utiliser ce moyen d'enseignement dans le cadre de mes stages, il me paraît nécessaire de passer par cette observation exploratoire avant de me lancer dans un quelconque travail de recherche.

Ensuite, dans le but de tenter de donner réponse à la question de recherche posée, le choix de l'outil principal s'est porté sur l'entretien pour son aspect qualitatif. Je souhaiterais, en effet, rencontrer entre quatre et cinq enseignants de 1H-2H, ainsi que Mme Saada-Robert qui était la présidente du groupe de travail qui a créé le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*. A travers ces entretiens semi-dirigés de type qualitatif, j'espère pouvoir déduire un certain nombre d'informations qui me permettront de donner réponse à ma question de recherche. Mon objectif consiste, au regard de ces entretiens, à lever une incompréhension au sujet de l'acceptation du nouveau moyen d'enseignement.

En parallèle, j'aimerais, pour toucher l'aspect quantitatif, créer un questionnaire à l'attention des enseignants de 1H-2H du Jura bernois. A travers son aspect quantitatif, ce questionnaire me permettra d'avoir un plus grand nombre d'avis au sujet du moyen d'enseignement et de relever certaines données statistiques. Ces dernières ne m'aideront certainement pas à répondre à la question de recherche mais elles me permettront d'avoir une vue d'ensemble quelque peu plus large.

En dernier lieu, je me rendrai dans une classe de 3H afin de relever les réactions des élèves lorsque je leur soumettrai les albums de littérature de jeunesse qui font partie de *Dire, écrire, lire*. Cette expérience me permettra d'ouvrir mon travail de recherche à d'autres axes de recherche possibles. Je n'irai pas plus loin dans le développement de cet axe mais cela me permettra de voir dans quelle mesure le travail pourrait être étoffé en prenant le point de vue de l'élève et éventuellement aussi celui des parents.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Choix des outils

J'ai fait le choix de l'entretien semi-dirigé comme outil principal de ma démarche de recherche. Les guides d'entretiens seront au nombre de deux, l'un rédigé à l'attention de Mme Saada-Robert, tandis que l'autre sera conçu pour les entretiens avec les enseignants. Le choix de l'entretien semi-dirigé est dû au fait que j'aimerais laisser une place suffisamment importante à d'éventuelles questions ou commentaires supplémentaires. Afin de récolter un avis sur une question, il me paraît plus judicieux d'utiliser ce type d'entretien plutôt qu'un entretien trop fermé. Quant à la forme qu'auront les deux guides d'entretiens, ils contiendront tous les deux des questions ouvertes basées, entre autres, sur mes questions de départ, mais qui amèneront surtout les enseignants à se positionner sur leurs attentes face au moyen d'enseignement qui leur a été proposé et Madame Saada-Robert à définir les options qui ont été prises au moment de sa création.

Avant cela, je ferai parvenir un questionnaire à un grand nombre de directions d'écoles du Jura bernois afin qu'il soit distribué aux enseignants de 1H-2H. Les communes ou centres scolaires qui seront concernés par cet envoi seront au nombre de vingt. Par le biais de cet autre outil de recherche, j'espère pouvoir récolter un nombre plus conséquent d'avis concernant le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* que si je ne m'arrêtais qu'aux avis des quelques personnes interviewées. Ce questionnaire aura donc une valeur quantitative. Quant à son contenu, il sera composé d'affirmations que les enseignants seront amenés à évaluer selon une échelle allant de 0 à 5. La notation de ces affirmations dépendra de leur avis quant à ces dernières. Les affirmations ne seront pas choisies au hasard. Elles seront basées sur les diverses contestations entendues jusqu'alors au sujet du nouveau moyen d'enseignement et donneront également des pistes de réponse à la question de recherche.

Pour ce qui est de la partie exploratoire, elle se composera, quant à elle, de deux outils : une grille d'observation et un entretien semi-dirigé destiné à un groupe-classe. La grille d'observation se crée de manière à pouvoir relever les éléments qui me paraissent importants. D'autre part, l'entretien semi-dirigé destiné à des élèves de 3H contiendra des questions rédigées de la manière la plus simple, afin de correspondre à l'âge des enfants et à leurs capacités de compréhension. Ces deux outils me permettront de me faire une première idée au sujet du moyen d'enseignement et de son utilisation. Ils mettront également en évidence ce que les élèves auront retenu au sujet des activités menées avec *Dire, écrire, lire*. Ils ne me serviront toutefois pas à trouver une quelconque réponse à ma question de recherche et ne seront, de ce fait, pas utilisés dans le chapitre de l'analyse et de l'interprétation des données.

En revanche, ne trouvant pas cet outil tout à fait approprié, je n'effectuerai pas d'enregistrement vidéo. Compte tenu de mon objet de recherche, l'enregistrement vidéo ne m'apporterait aucune information supplémentaire par rapport à un entretien enregistré avec un dictaphone.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Commençons par la recherche exploratoire. L'observation d'une activité issue du moyen d'enseignement menée dans une classe aura lieu le 29 janvier 2014. Quant à la présentation des albums qui composent *Dire, écrire, lire* aux élèves d'une classe de 3H, elle aura lieu le 12 février 2014. J'aurais aimé pouvoir mener cette recherche exploratoire avant la suite de ma recherche mais cela ne coïncidait pas avec les disponibilités des personnes qui ont accepté de me recevoir dans leur classe. La durée de l'observation de l'activité

dépendra de l'activité elle-même, alors que je prévois de présenter les albums et de poser des questions aux élèves durant une quinzaine de minutes. La grille d'observation et les questions posées aux élèves ont été envoyées au préalable aux enseignantes concernées. Ces dernières ont également été prévenues que toutes observations et discussions seraient rendues anonymes et ne seraient utilisées que dans le cadre de mon travail de mémoire. L'enseignante de 3H a, quant à elle, aussi accepté que mon intervention auprès des élèves soit enregistrée afin d'en faciliter la retranscription.

Au préalable, le questionnaire sera envoyé au début du mois de novembre. Le délai de renvoi du questionnaire sera fixé au 29 novembre 2013 afin que le document ne se perde pas dans les préparatifs que sont ceux qui précèdent les fêtes de fin d'année. Les personnes qui accepteront de remplir ce questionnaire ne devront bien sûr donner aucune coordonnée personnelle, mis à part les personnes qui accepteront un entretien. Les coordonnées que j'obtiendrai à ce moment-là ne seront pas mentionnées dans mon travail de recherche. A première vue, le remplissage du questionnaire ne devrait pas prendre plus de 20 minutes. Si toutefois les enseignants ajoutent un certain nombre de commentaires écrits, cela pourra leur prendre plus de temps.

En ce qui concerne la partie principale de mes recherches, c'est-à-dire les entretiens, ils auront lieu entre le 8 janvier et le 6 février 2014. Pour en faciliter la retranscription, ils seront tous enregistrés à l'aide d'un dictaphone. La retranscription ne se fera pas mot pour mot, seules les idées principales seront retenues, tout en respectant les phrases émises. Dans le guide d'entretien, il sera spécifié que l'entretien sera anonyme et qu'il ne sera utilisé que dans le cadre de mon travail de recherche. Le temps que j'estime nécessaire pour passer en revue toutes les questions du guide d'entretien est de 25 à 35 minutes. L'entretien avec Mme Saada-Robert fait quelque peu office d'exception dans la mesure où je lui demanderai l'autorisation de la nommer dans mon travail et que l'entretien sera certainement de plus longue durée.

2.2.3 Choix de l'échantillonnage et de la population

J'ai fait le choix de focaliser mon travail de recherche sur les enseignants du Jura bernois. Ce choix se justifie par le fait que tous les stages effectués au cours de ma formation ont été menés dans cette partie de l'espace BEJUNE. Dès lors, il me paraissait plus judicieux de choisir cette tranche de la population plutôt qu'une autre, dans la mesure où j'étais habituée à leur système de fonctionnement et que je savais de quelle manière le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* avait été mis en place. Sur le plan neuchâtelois et jurassien, je ne connaissais pas précisément la manière dont le moyen d'enseignement avait

été introduit et ne connaissais pas suffisamment de personnes susceptibles de pouvoir m'aider dans mes recherches.

En dehors de ces justifications quant à mon choix de l'échantillonnage, si je devais décrire la région qui est le Jura bernois, je soulignerais qu'elle regroupe des villes telles que Bienne, Moutier ou encore St-Imier mais également des villages de plus ou moins grande densité de population. Cette région, à la fois campagnarde et urbaine, est bordée par des endroits germanophones. La ville de Bienne revêt donc un caractère bilingue. Dans les régions de campagne, les villages se sont de plus en plus rassemblés autour de cercles scolaires. La ville de Bienne présente, elle aussi, des cercles scolaires appelés entités. Il m'a paru important d'ouvrir mon champ de recherche à toute la région du Jura bernois, afin que les enseignants questionnés soient des personnes qui exercent leur profession à la fois en ville mais également à la campagne.

2.3 Méthodes d'analyse des données

En terme de transcription des résultats, mes choix se sont portés à la fois sur le graphique mais également sur la retranscription globale des entretiens menés. Il m'a tout d'abord paru important et utile d'enregistrer mes entretiens afin de pouvoir les retranscrire plus facilement, une fois l'entretien terminé. La retranscription de ce dont il aura été question se fera de manière globale dans la mesure où je ne mettrai pas sur papier tous les mots qui expriment une certaine hésitation. Ce qui m'intéresse, ce sont les parties les plus importantes du contenu de l'entretien. Quant au questionnaire, il me paraît judicieux de mettre en exergue les résultats à travers des graphiques. Puisqu'il s'agit d'un aspect quantitatif et non qualitatif, les graphiques sont un bon outil de présentation des résultats, malgré le fait que je n'aie recueilli qu'une quantité restreinte de réponses.

Par la suite, quatre opérations seront nécessaires à l'analyse des données recueillies : l'opération d'imprégnation des données, l'opération d'étiquetage des données, l'opération de tri et, pour terminer, l'opération de sélection d'extraits de données.

En matière d'opération d'imprégnation des données, je prévois de traiter les questions en les regroupant par thématiques. Je procéderai de la même manière avec les entretiens qui seront, elles aussi, regroupées selon une thématique et ma relecture consistera donc à séparer ces divers thèmes.

Pour ce qui est de la manière dont j'étiquèterai les données, je prévois d'utiliser la technique du surlignage associée à des annotations concernant le thème abordé.

En revanche, en ce qui concerne le questionnaire, une analyse globale des résultats sera faite au préalable. Il s'agira, de ce fait, d'estimer le pourcentage de satisfaction des enseignants face à ce moyen d'enseignement.

Après avoir étiqueté les données du questionnaire et celles des entretiens, je les mettrai en relation puisqu'elles concerneront des thèmes similaires. Ce procédé de fusion des données me permettra de me focaliser sur ma question de recherche afin de trouver une réponse à cette dernière.

Pour terminer, l'opération de sélection d'extraits de données concernera principalement les entrevues dans la mesure où le questionnaire sera illustré à l'aide de graphiques. Les extraits sélectionnés dans les entretiens me permettront principalement d'illustrer mes propos.

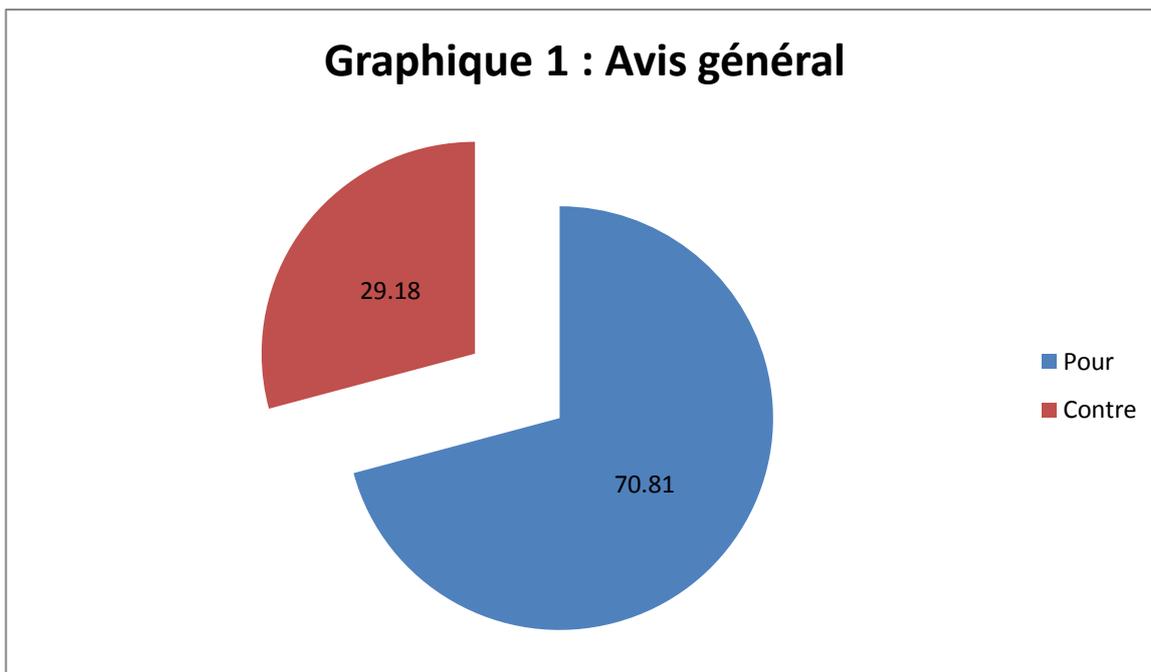
Pour clore le chapitre, la méthode d'analyse que j'ai décrite ci-dessus correspond, en quelque sorte, à une analyse longitudinale. Elle est longitudinale, puisqu'elle traite un même thème mais à l'aide de données différentes. Le but de mon travail de recherche étant de comparer l'appréciation et les attentes des enseignants avec les options prises par les auteurs du moyen d'enseignement, j'ai donc privilégié une analyse longitudinale et thématique, basée sur le contenu de mes entrevues et du questionnaire distribué aux enseignants de 1H-2H.

Chapitre 3 – analyse et interprétation des données

Les questionnaires m'étant parvenus en retour, il m'a semblé utile, en premier lieu, d'en extraire un avis général au sujet du nouveau moyen d'enseignement. Le questionnaire étant basé sur des affirmations qui mettent ce dernier en valeur, le nombre de points obtenus me permet de déterminer s'il convient aux enseignants ou si, au contraire, il comporte un grand nombre de points négatifs. Parmi les 24 questionnaires qui m'ont été renvoyés, certaines affirmations sont restées sans avis. La plupart des abstentions sont dues à un manque de pratique dans le domaine du français, à un manque de recul par rapport à ce nouveau moyen d'enseignement ou à une intention de ne pas donner d'avis au sujet de l'une ou l'autre affirmation. Il m'a donc fallu composer avec ces abstentions et ne pas tenir compte des points qui les composent.

Le graphique ci-dessous révèle l'avis général exprimé par les enseignants qui m'ont accordé un peu de leur temps afin de répondre au questionnaire :

Graphique 1 : Avis général



En réunissant les 24 questionnaires, le nombre maximum de points pouvant être obtenus est de 1'840, en prenant en compte le fait que j'ai dû éliminer les abstentions de mes calculs. En comptabilisant les points véritablement obtenus, je parviens à une somme de 1'303 points, ce qui représente un pourcentage d'environ 70.

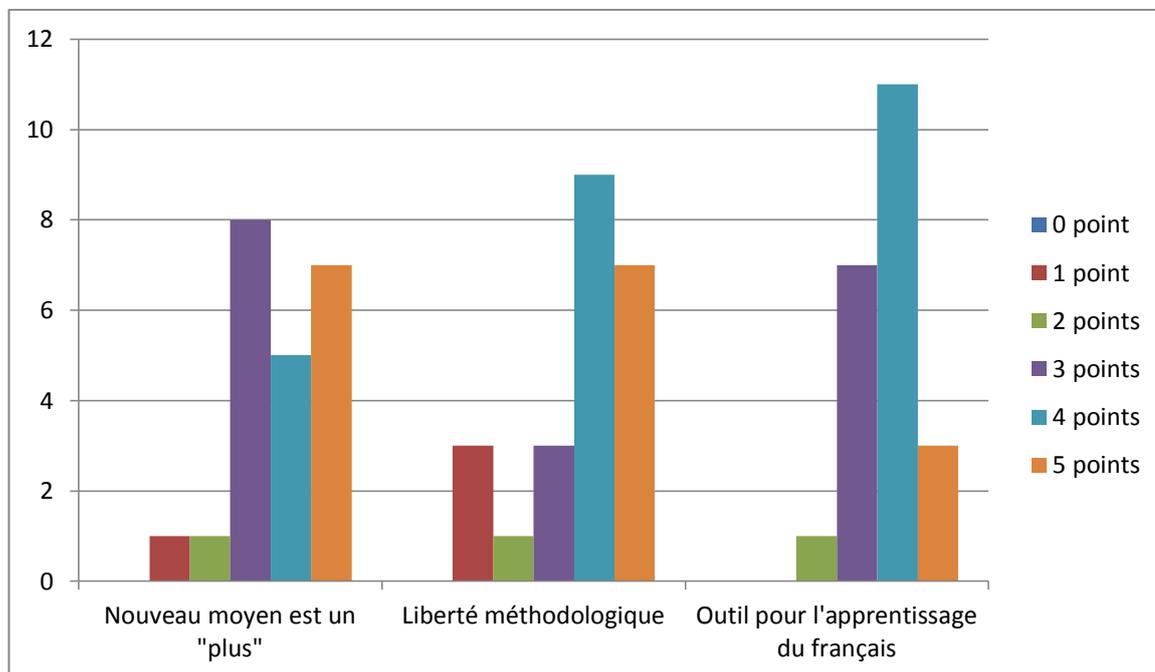
A première vue, les avis au sujet du nouveau moyen d'enseignement paraissent donc majoritairement positifs, en dehors du fait que, comme toutes nouveautés proposées, il comporte des points négatifs. Cela permet de se faire une idée générale de la situation mais il me paraît nécessaire de rappeler qu'il ne s'agit là que d'une infime statistique qui ne porte que sur quelques questionnaires reçus. En outre, ces informations ne nous donnent pas encore beaucoup d'indications quant aux raisons qui permettent de dire que ce moyen d'enseignement est un bon outil de travail ou non. Afin d'affiner mon analyse de données et de répondre à ma question de recherche, il me semble utile de poursuivre celle-ci en me basant sur des thématiques. Ces dernières me permettront de cibler mon interprétation des résultats et de créer des ponts entre les résultats obtenus à travers le questionnaire et ceux obtenus grâce aux entretiens.

L'analyse et l'interprétation des données se feront de manière systématique pour chacune des thématiques. Il s'agira, tout d'abord, de relever les résultats obtenus grâce au questionnaire avant de relever les attentes et appréciations des enseignants interviewés. Cela nous permettra de passer d'un avis général vers un avis et des propos plus détaillés. Par la suite, il me faudra confronter les attentes et appréciations des enseignants avec les options et pistes évoquées par Mme Saada-Robert. Finalement, il s'agira de mettre en

relation les résultats obtenus avec la question de recherche, les éléments de la problématique et mes hypothèses.

3.1 Perception du moyen d'enseignement

En matière de perception et d'avis quant à l'introduction du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* en 1H-2H, les résultats du questionnaire révèlent les informations suivantes :

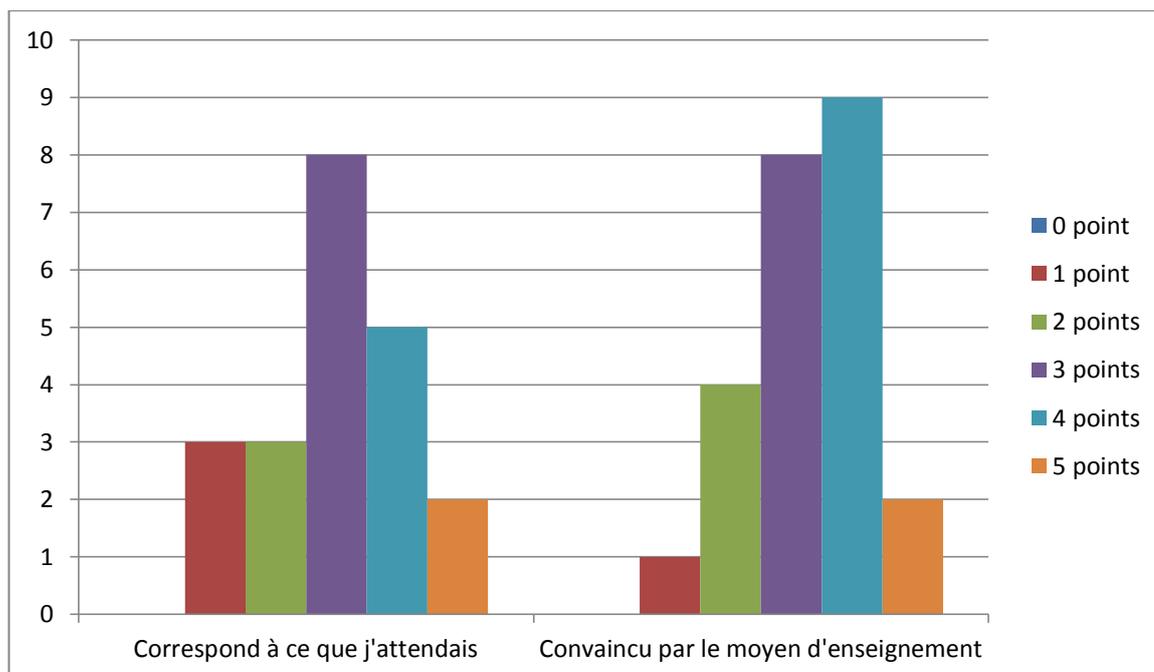


Graphique 2 : perception du moyen d'enseignement

Ce graphique met en évidence trois éléments qu'il me paraît nécessaire de relever. En premier lieu, le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* est, de manière générale, bien perçu puisqu'il y a, par exemple, onze personnes qui ont attribué quatre points à l'affirmation qui dit : « le moyen est un véritable outil pour l'apprentissage du français ». Notons, en revanche, qu'en matière de liberté méthodologique, les enseignants ne considèrent pas tous que le moyen d'enseignement permette ce genre d'aspect. Sur le graphique, cet élément est observable dans la mesure où il nous est possible de voir que le nombre de personnes ayant attribué deux points sont plus nombreux en ce qui concerne la liberté méthodologique plutôt qu'en ce qui concerne les deux autres affirmations.

En dehors de ces observations, il est également perceptible que la plupart des enseignants considèrent le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* comme étant un véritable outil pour l'apprentissage du français. Qu'auraient-ils répondu si j'avais ajouté le mot indispensable ? En tous les cas, les résultats sont somme toute positifs.

Pour ce qui est des attentes et appréciations émises par les personnes qui m'ont transmis le questionnaire dûment complété, voici les éléments qui en ressortent :



Graphique 3 : Attentes et appréciations

Ce graphique met en exergue une part importante de personnes qui sont convaincues ou presque convaincues par le nouveau moyen d'enseignement. Pourtant, la part d'enseignants qui avaient une image totalement différente de ce que pourrait être le moyen d'enseignement officiel de français en 1H-2H reste conséquente. D'après les enseignants qui n'ont pas tout à fait obtenu satisfaction avec le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*, les activités ne sont soit pas assez variées, soit trop « scolaires » ou le problème réside dans le fait qu'ils étaient tout à fait satisfaits du matériel qu'ils avaient pu créer auparavant et trouvent dommage de devoir le laisser tomber. Un certain nombre d'enseignants n'avaient également pas vraiment d'attentes préalables et n'ont, de ce fait, pas pu accorder énormément de points à l'affirmation.

Ces deux affirmations sont révélatrices du point de départ de mon travail de recherche : les avis sont si divergents qu'ils méritent d'être analysés. Une telle observation ne m'étonne pas vraiment et ne fait que confirmer les hypothèses que j'avais pu émettre au préalable. C'est ce qui m'amène désormais à analyser et interpréter les résultats de mes entretiens afin de déterminer de manière plus précise ce qui correspond ou non aux attentes des enseignants et ce qui a pu les convaincre ou, au contraire, ce qui ne leur paraît pas adapté. Pour ce faire, je nommerai les cinq enseignants interviewés E1, E2, E3, E4 et E5.

« *La première c'est que, pendant des années, nous avons fonctionné sans moyen et je pense que DEL est arrivé en premier mais il a été très vite suivi des maths et de l'environnement.* » (annexes p. 32).

Cette phrase de l'une des enseignantes interviewées résume parfaitement l'une des premières controverses autour du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*. J'ai en effet pu relever, à travers mes entretiens, que les moyens d'enseignement pour les degrés 1H-2H s'étaient succédé de manière trop proche. A cela, Mme Saada-Robert répond « qu'on ne peut pas tout prendre au même degré pour ces trois grands domaines disciplinaires ». (annexes p. 23). Elle conseille donc aux enseignants de ne pas décortiquer tous les moyens d'enseignement en même temps et de prendre le temps d'être au clair avec chacun d'eux avant de les utiliser avec les élèves.

Les résultats des entretiens nous permettent également de mettre en évidence un autre point négatif qui est celui du temps que prennent les activités du moyen d'enseignement si ces dernières sont toutes appliquées à la lettre. L'enseignante E2 défend le fait qu'il est nécessaire de faire des choix et de cibler ce qui sera traité avec l'un ou l'autre album si nous ne voulons pas analyser un même album durant trois mois. A ce sujet, Mme Saada-Robert avance « qu'il y a une marge de manœuvre beaucoup plus grande (comparaison avec *Que d'histoires !*) car il est vrai que c'est gourmand en temps » (annexes p. 21). Elle est tout à fait consciente que les séquences sont denses et conséquentes et propose, de ce fait, aux enseignants de sélectionner les activités qui leur semblent nécessaires et d'utiliser le moyen plutôt comme un outil de travail.

Revenons à cet aspect de liberté et de marge de manœuvre qui paraît être un élément auquel Mme Saada-Robert tient énormément. A ce propos, les enseignantes que j'ai rencontrées lors de mes entretiens ont compris, à l'unanimité, que le moyen ne devait pas nécessairement être suivi à la lettre. Il permet en effet de faire des choix et d'ajouter des compléments si cela paraît judicieux. Certaines enseignantes voient également en ce moyen la possibilité d'en transférer les activités à d'autres albums. Cet élément de liberté n'a pas été tout à fait bien compris lors de la mise en place du moyen d'enseignement. Les classes-pilotes ont en effet eu comme réaction de s'indigner devant la masse de travail que représentait le fait de suivre les séquences à la lettre. En recevant un tel retour, Mme Saada-Robert et son groupe de travail ont tout de suite rectifié l'information donnée et ont « précisé que les activités du moyen d'enseignement sont des propositions » (annexes p. 21). L'essentiel est, selon l'enseignante E2, de prendre *Dire, écrire, lire* de manière très large et de se laisser la liberté d'y ajouter ce dont on a envie. D'après Mme Saada-Robert, le

nouveau moyen officiel est une base de travail qui permet de relier toutes les activités qui étaient peut-être déjà mises en place auparavant mais qui n'avaient pas toujours énormément de liens entre elles. L'enfant perçoit mieux, de ce fait, le sens donné aux diverses activités qui lui sont proposées. En revanche, elle n'exclut pas de pouvoir introduire les activités qui avaient été fabriquées par les enseignants auparavant.

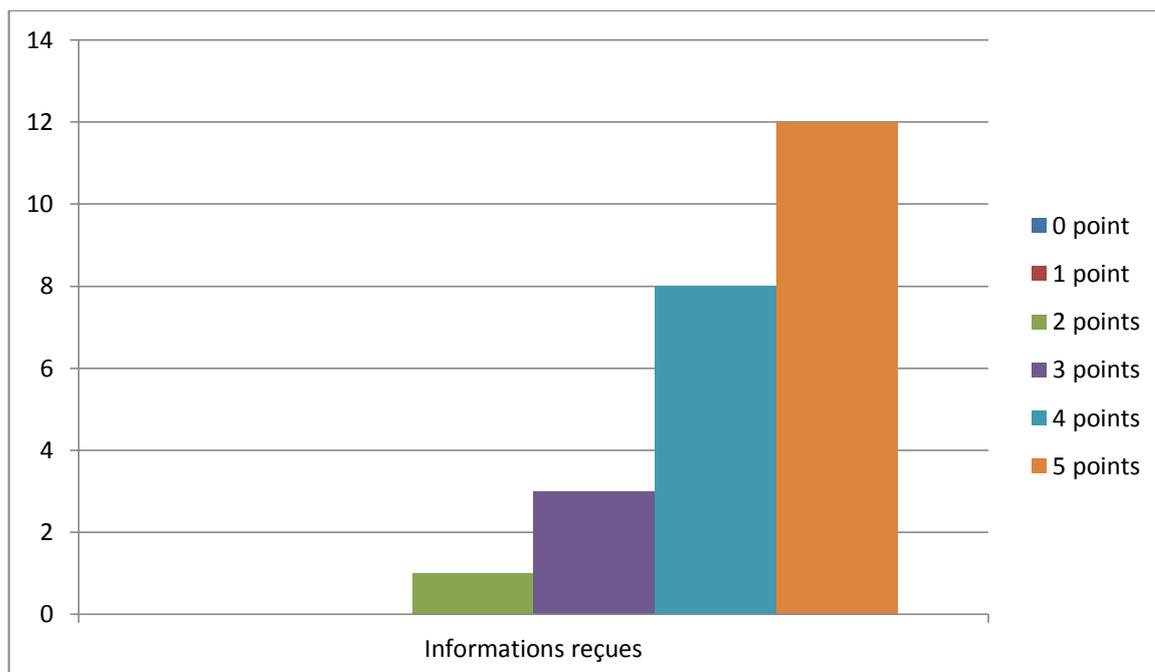
Parmi les appréciations exprimées lors de mes entretiens, je peux encore relever deux aspects négatifs attribués à *Dire, écrire, lire* et pour lesquels Mme Saada-Robert n'a donné aucune information. Il s'agit de la notion de répétition qui revient à de nombreuses reprises dans les discussions que j'ai pu avoir avec les enseignantes. Elles trouvent que les séquences ont toutes une construction trop similaire et auraient également souhaité avoir une plus grande sélection d'albums avec lesquels travailler. Elles relèvent également des éléments de l'ordre du pratique auxquels les auteures du moyen d'enseignement n'ont pas nécessairement pensé : la taille des albums qui sont trop petits ou encore le matériel associé à l'album qui aurait pu être fabriqué de manière industrielle afin d'avoir quelque chose de solide et qui contienne du relief.

Pour résumer, la majeure partie des enseignants n'avaient pas d'idées préconçues quant à la forme que pourrait avoir un moyen d'enseignement pour les 1H-2H. Quant au moyen officiel qui a été introduit, Mme Saada-Robert est consciente que ce dernier est dense et qu'il est plus agréable de ne pas suivre les séquences à la lettre. Elle encourage d'ailleurs les enseignants à prendre l'initiative de faire des choix quant aux activités qu'il leur semble judicieux de mener avec leurs élèves. Toutefois, les enseignantes ont relevé des points qui pourraient être améliorés et auxquels Mme Saada-Robert n'a pas fait référence lors de notre entretien : le nombre d'albums proposés, la taille de ces derniers et le fait que le matériel ne soit pas inclus dans le moyen d'enseignement mais qu'il soit nécessaire de l'imprimer soi-même. Finalement, le moyen d'enseignement a très vite été suivi par deux autres moyens d'enseignement en mathématiques et en connaissance de l'environnement, ce qui est apparu, aux yeux des enseignants, comme étant trop rapproché. Ces éléments analysés feraient-ils partie d'un premier élément de réponse ? En tous les cas, cela pourrait bien y ressembler. Les dires des enseignants ne font que confirmer mes hypothèses : les enseignants ont un avis partagé sur la question du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* et ont l'impression de perdre une part de liberté méthodologique avec l'introduction de celui-ci.

3.2 Compréhension et informations reçues

Parmi les affirmations qui figuraient dans le questionnaire, l'une d'elles concernait la manière dont les enseignants de 1H-2H se sentaient suffisamment informés au sujet d'un

nouveau moyen d'enseignement introduit ou non. Le graphique ci-dessous présente les résultats relatifs à cette affirmation :



Graphique 4 : Informations reçues

En se référant au graphique, il nous est possible d'affirmer qu'une majorité d'enseignants estiment avoir reçu un nombre suffisant d'informations au sujet du nouveau moyen d'enseignement. Pourtant, d'après les entretiens menés et les commentaires présents dans les réponses au questionnaire, un doute persiste encore sur la manière de s'approprier le moyen, de l'utiliser à bon escient et sur l'utilité de toutes les activités qui le composent. Ne s'agit-il pas là d'une contradiction nettement perceptible ? Nous reviendrons sur cette contradiction dans le chapitre « activités issues du moyen d'enseignement ».

Dans le chapitre précédent, nous avons relevé que la manière d'utiliser le nouveau moyen d'enseignement de français avait été quelque peu mal comprise par les enseignants de 1H-2H qui avaient l'impression que tout ce qui figurait dans le moyen d'enseignement devait être travaillé avec les élèves. Ce malentendu a très vite été rectifié par les auteures du moyen d'enseignement qui ont insisté sur le fait qu'il s'agissait d'un outil mis à la disposition des enseignants.

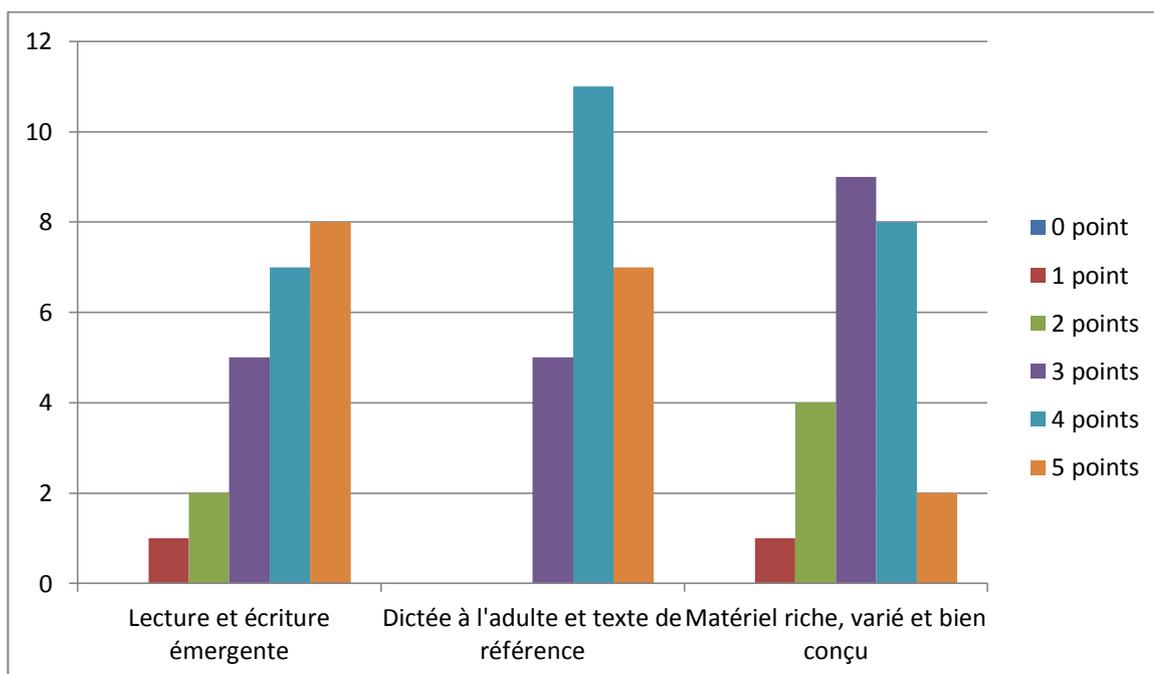
Lorsque le moyen d'enseignement a été proposé aux enseignants, les manières de l'appréhender et de se l'approprier ont été multiples. L'enseignante E1 a, par exemple, reçu les informations nécessaires à l'utilisation de *Dire, écrire, lire* lors de ses études à la HEP puisqu'elle est fraîchement diplômée. L'enseignante E2, tout comme l'enseignante E5, n'a pas assisté aux cours de formation au moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*, ceci pour des

raisons de congé maternité ou de congé semestriel. En ce qui concerne les enseignantes E3 et E4, elles ont assisté aux deux cours de formation et ont également obtenu davantage d'informations en participant à des cours de formation continue ou en faisant partie des classes-pilotes sollicitées avant l'introduction du moyen officiel. Ces différences dans le nombre d'informations sont mises en évidence par les entretiens menés, mais elles sont également soulevées par Mme Saada-Robert qui m'a fait part des diverses manières de procéder qu'il est possible d'observer, d'un canton à l'autre, en ce qui concerne les informations données aux enseignants au sujet d'un nouvel élément.

En d'autres termes, les cantons ne se sont pas concertés sur la manière d'informer uniformément tous les enseignants concernés par *Dire, écrire, lire*. C'est ce qui est peut-être également à l'origine des controverses qui entourent ce nouveau moyen officiel. Dans ce cas précis, ce ne sont pas les options prises par les auteures du moyen d'enseignement qui ne sont pas en adéquation avec les attentes des enseignants mais plutôt les décisions prises sur le plan cantonal.

3.3 Activités issues du moyen d'enseignement

Pour pouvoir faire ressurgir ce qui nous intéresse au sujet des activités proposées dans le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*, il me paraît important, en premier lieu, d'observer le graphique suivant :



Graphique 5 : activités issues du moyen d'enseignement

Comme le révèle le graphique ci-dessus, les activités telles que l'écriture émergente, la dictée à l'adulte ou encore le texte de référence paraissent convenir à la majorité des

enseignants. En revanche, en ce qui concerne la qualité du matériel proposé avec le moyen, l'avis est plus mitigé. Le nombre d'enseignants tout à fait convaincus est nettement moins conséquent. Les raisons évoquées pour exprimer un certain mécontentement concernent le manque de variété d'albums, le contenu de certaines histoires qui ne fait pas toujours l'unanimité et le matériel qui aurait pu, selon les enseignants, être fabriqué de manière industrielle.

La question du matériel qui aurait pu être fabriqué de manière industrielle est un élément qui avait déjà été relevé dans le chapitre précédent. En revanche, les entretiens révèlent d'autres éléments qui concernent plus spécifiquement les activités en elles-mêmes. Tout d'abord, les enseignantes qui ont évoqué la mise en place d'une activité telle que la dictée à l'adulte sont unanimes : cela demande énormément d'organisation préalable et prend beaucoup de temps. Quant à l'enseignante E4, elle nous fait part d'un élément qu'elle met en place dans sa classe depuis un certain nombre d'années : étant tout à fait convaincue par la dictée à l'adulte, elle a mis en place un cahier nommé « dictée à l'adulte ». Cela réjouirait Lentin (1998) et Giasson (2005) de voir à quel point cette enseignante est convaincue par une activité dont elles avaient parlé dans leurs ouvrages. Ce doit être une satisfaction pour elles de voir qu'en 2014, leur idée de proposer aux élèves de mettre sur papier leurs dires à l'aide d'un scripteur s'est répandue au sein des enseignants et qu'ils en sont, pour la plupart, satisfaits (lien avec chapitre 1.2.1). La dictée à l'adulte est une activité que l'enseignante E4 menait déjà avant l'introduction de *Dire, écrire, lire* puisqu'elle avait suivi des cours de formation continue à ce sujet. Elle est également tout à fait emballée par la démarche d'écriture émergente et trouve très intéressant de plonger les élèves dans une telle activité.

D'après les dires de Mme Saada-Robert, il serait souhaitable que tous les enseignants soient aussi emballés que l'enseignante E4 à l'idée de proposer l'écriture émergente à leurs élèves. Elle est pourtant tout à fait consciente que cette activité ne fait pas l'unanimité au sein des enseignants, même si c'est un élément qui n'est pas apparu dans les entretiens que j'ai pu mener. Selon elle, les enseignants ont dû aborder le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* dans l'urgence, ce qui les a conduits à se lancer directement dans le classeur, sans prêter attention au fascicule qui l'accompagne. A ce propos, elle exprime : « je pense qu'on ne peut pas comprendre ce qui est proposé aux enseignants, si on ne comprend pas l'ossature qui est derrière. C'est comme si vous vouliez monter un meuble et vous ne comprenez pas à quoi il va servir » (annexes p. 23).

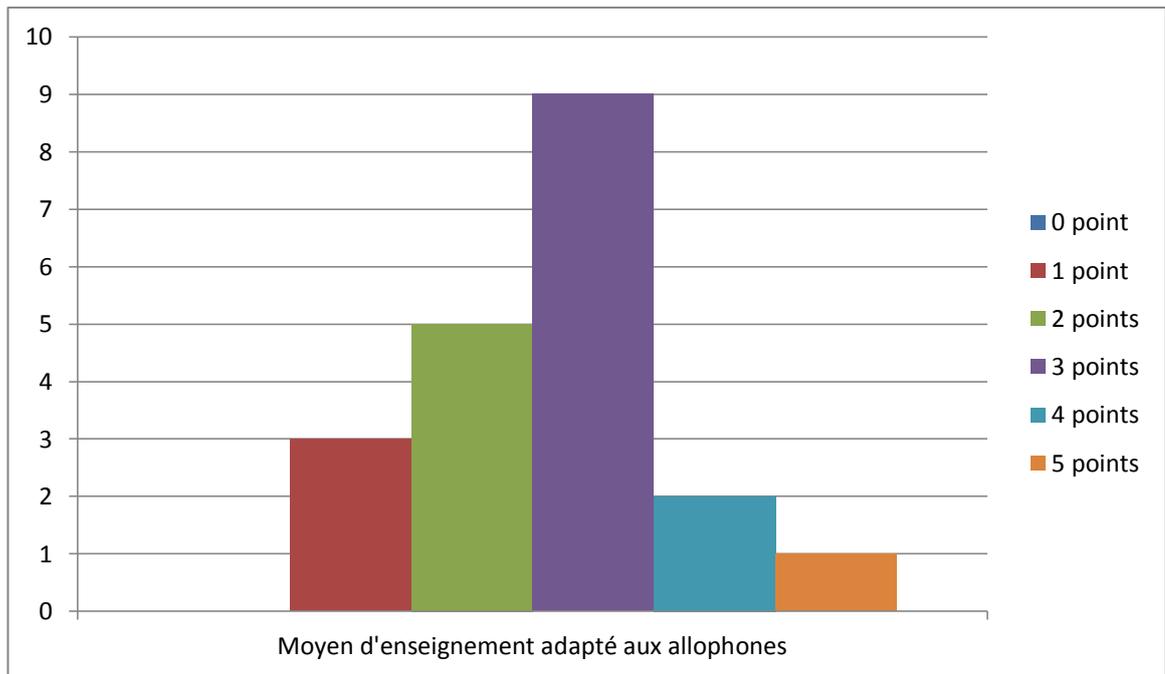
Afin de pallier ce problème, Mme Saada-Robert propose un certain nombre de recommandations. Tout d'abord, elle propose aux enseignants d'utiliser les exemples d'écriture émergente présents dans le fascicule à l'intention des enseignants et de les

présenter aux élèves si nécessaire, afin d'éviter un quelconque blocage de leur part. Le second conseil consiste à ne pas oublier que l'écrit en 1H-2H « est plutôt une entrée en matière dans le monde de l'écrit et non pas une maîtrise de l'écrit » (annexes p. 20). Je constate que nous avons déjà abordé cette thématique dans le chapitre « la philosophie qui sous-tend le moyen d'enseignement », lorsqu'il était question de ne pas oublier que le fascicule destiné aux enseignants n'amène pas à une *primarisation* de la 1H-2H. Mme Saada-Robert souhaiterait que les enseignants de 1H-2H sensibilisent les élèves à l'écrit et que la 3-4H soit une systématisation de ce qui aura été abordé auparavant. Elle soutient cette idée dans la mesure où l'entrée dans l'écrit est un long processus qui prend énormément de temps. En guise de dernier conseil, Mme Saada-Robert propose aux enseignants d'essayer de comprendre pourquoi il est proposé de faire écrire les élèves aussi tôt. A ce sujet, elle rappelle encore une dernière fois que le guide est un outil indispensable à la compréhension des fondements de *Dire, écrire, lire*.

Afin de conclure, il me semble intéressant de rappeler les principaux points qui composent ce chapitre. Nous avons tout d'abord pu observer, à travers les graphiques, que le matériel qui accompagne le moyen d'enseignement ne fait pas tout à fait l'unanimité. En revanche, les activités telles que la dictée à l'adulte ou l'écriture émergente paraissent convenir à la fois aux enseignants qui ont complété le questionnaire et aux enseignantes reçues en entretiens. Mme Saada-Robert sent pourtant une certaine retenue de la part des enseignants qu'elle a pu rencontrer à propos de l'écriture émergente. A ce sujet, elle propose un certain nombre de conseils, au même titre que Besse (2000) qui, lui, propose aux enseignants des pistes pour observer les écrits des jeunes élèves (chapitre 1.2.2). Mme Saada-Robert propose, quant à elle, de lire le fascicule qui accompagne le moyen d'enseignement et qui est destiné aux enseignants. En appliquant ces divers conseils, les enseignants devraient mieux comprendre les raisons de l'introduction du nouveau moyen d'enseignement et, de ce fait, en voir l'utilité.

3.4 Le moyen d'enseignement pour les allophones

En entendant les divers débats autour de *Dire, écrire, lire*, il me paraissait important d'introduire une affirmation qui traitait du sujet des élèves allophones et de ce que ce nouveau moyen d'enseignement pouvait leur apporter. Ce graphique met en lumière l'avis général des enseignants qui ont reçu ce questionnaire :



Graphique 6 : Moyen d'enseignement pour les allophones

Ce graphique est révélateur d'un avis qui tend plus vers le négatif que vers le positif. Les réponses données à cette affirmation révèlent un moyen d'enseignement dans lequel les élèves allophones n'entrent pas. Parmi les raisons invoquées, il y a un moyen d'enseignement qui contient énormément de textes écrits ou encore la difficulté de leur expliquer ce que l'on attend d'eux. En termes d'avis, les enseignantes interviewées rejoignent la tendance observable sur le graphique.

Les résultats des entretiens nous permettent de mettre en évidence le fait que le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* n'est pas des plus faciles à utiliser avec des élèves allophones. Les enseignantes s'entendent, pour la plupart, toutes sur le fait que le moyen d'enseignement n'est pas exploitable en l'état si notre classe est composée majoritairement d'élèves allophones. Une part des activités telles que l'écriture émergente ou remettre des images dans l'ordre est envisageable avec des élèves qui ne se sont pas encore suffisamment familiarisés avec la langue française. En revanche, les activités qui consistent à émettre des hypothèses ou à donner son avis au sujet de l'album traité sont des moments durant lesquels les élèves ne parviennent pas à suivre et à participer. D'après les enseignantes, il est donc obligatoire de réadapter les activités et d'en modifier une grande partie pour que cela puisse fonctionner avec les élèves francophones tout comme les élèves allophones.

Par contre, l'enseignante E5 estime, quant à elle, que *Dire, écrire, lire* contient des activités adaptées aux élèves qui ne comprennent pas encore tout à fait le français et qu'elle a déjà pu utiliser lors des cours de Français Langue Seconde qu'elle a pu donner. Elle

aborde également le thème des albums proposés qu'elle estime être tout à fait exploitables avec une classe dont les élèves ne sont pas tous de langue française. Les autres enseignantes que j'ai eu l'occasion de rencontrer lors de mes entretiens rejoignent toutes sur ce point. Selon elles, les albums sélectionnés par les auteures du moyen d'enseignement contiennent tous suffisamment d'illustrations pour que le contenu de l'histoire soit compris par tous les élèves. L'enseignante E4 met tout de même le doigt sur un élément important : il ne faut pas négliger la manière d'amener l'album, encore davantage si la classe est majoritairement composée d'élèves allophones. D'après ses dires, il est primordial de bien les introduire et pour cela elle conseille, par exemple, de privilégier de manière régulière le théâtre sur banc.

En réponse aux remarques des enseignants qui mettent en évidence la difficulté d'utiliser *Dire, écrire, lire* avec des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, Mme Saada-Robert rappelle que « les situations n'ont pas pour objectif que les élèves réussissent quoi que ce soit. (...) un élève qui ne comprend rien et qui n'ouvre pas la bouche mais qui regarde les images ça suffit » (annexes p. 25). A travers ces propos, elle aimerait rappeler aux enseignants que lorsqu'une activité est menée, il n'est pas nécessaire que les élèves produisent tous le même travail. Un élève qui se sera exprimé aura produit quelque chose au même titre que l'élève qui aura suivi l'histoire en étant attentif aux images qui la composent.

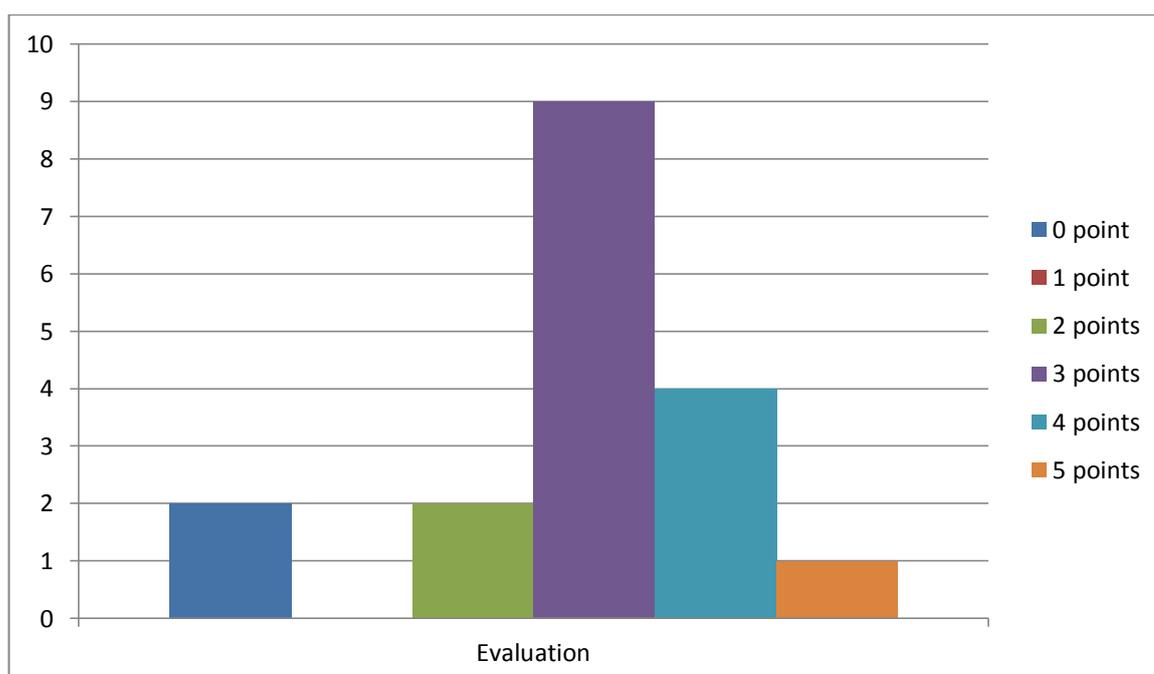
En complément, Mme Saada-Robert ajoute que le vocabulaire présent dans le moyen d'enseignement ne doit pas nécessairement être utilisé en l'état avec les élèves. Le terme « émettre des hypothèses » n'aura peut-être aucune signification pour les enfants et il sera, dans ce cas, plus judicieux de le remplacer par des mots plus accessibles. En restant dans la thématique du vocabulaire et en le mettant en relation avec les élèves allophones, Mme Saada-Robert soutient l'idée que toutes les activités issues de *Dire, écrire, lire* qui seront menées en présence des élèves allophones ne fera qu'enrichir leur vocabulaire. De ce fait, elle est tout à fait convaincue par le fait que ce ne peut être que bénéfique pour eux.

En guise de conclusion à ce chapitre, il me paraît important de rappeler qu'il n'est pas nécessaire que les élèves effectuent le même travail lors de la mise en place d'une activité qui provient de *Dire, écrire, lire*. Même si nous avons l'impression que l'élève n'entre pas dans l'activité de la même manière que les autres, il a très certainement écouté ou regardé ce qui était en train de se passer. Toujours en restant dans la thématique de l'approche de *Dire, écrire, lire* avec des élèves allophones et en mettant en parallèle mes résultats d'entretiens avec mon cadre théorique, j'ai mis le doigt sur un élément que Mme Saada-Robert n'a pas mentionné dans notre entretien mais qui permettrait de nous éclairer encore davantage sur la manière de travailler avec ce moyen : il est nécessaire de prendre en

compte la langue d'origine des enfants allophones, si on veut que le moyen d'enseignement leur apporte quelque chose (chapitre 1.2.3). Cette nécessité soulevée par Mme Saada-Robert et son groupe de travail pourrait également tout à fait faire partie des buts premiers de l'introduction de moyens d'enseignement pour l'ouverture aux langues.

3.5 L'aspect de l'évaluation

L'aspect de l'évaluation est un autre élément à souligner dans l'analyse de mes données de recherche. A ce propos, voici les résultats qui découlent de l'affirmation « L'évaluation des apprentissages, présente dans le nouveau moyen d'enseignement, est déterminante pour les apprentissages » :



Graphique 7 : Evaluation

En observant ce graphique, il me semble judicieux de relever deux points essentiels. Les résultats obtenus nous montrent tout d'abord un avis mitigé au sujet de l'évaluation, puisque la majorité des enseignants sont moyennement convaincus par cette partie du classeur *Dire, écrire, lire*. Le deuxième aspect qui est mis en lumière par ce graphique se trouve dans la partie gauche de ce dernier : les enseignants ont attribué, et ce sera l'unique fois, un zéro à une affirmation. Les arguments qui soutiennent cet avis tout à fait négatif concernent les grilles d'évaluation proposées dans le moyen d'enseignement mais également l'évaluation en général. Le premier enseignant ayant attribué un zéro à l'affirmation n'apprécie pas le système des croix proposé dans *Dire, écrire, lire* car celles-ci n'ont aucune signification pour lui. Le deuxième enseignant estime que ce n'est pas au travers des évaluations que les élèves effectuent les apprentissages. En revanche, il trouve les documents d'évaluation

proposés par *Dire, écrire, lire* tout à fait pertinents pour voir où en sont les élèves et avoir des traces de leurs apprentissages. L'aspect du temps que cela prend est, lui aussi, mentionné comme étant quelque chose de négatif.

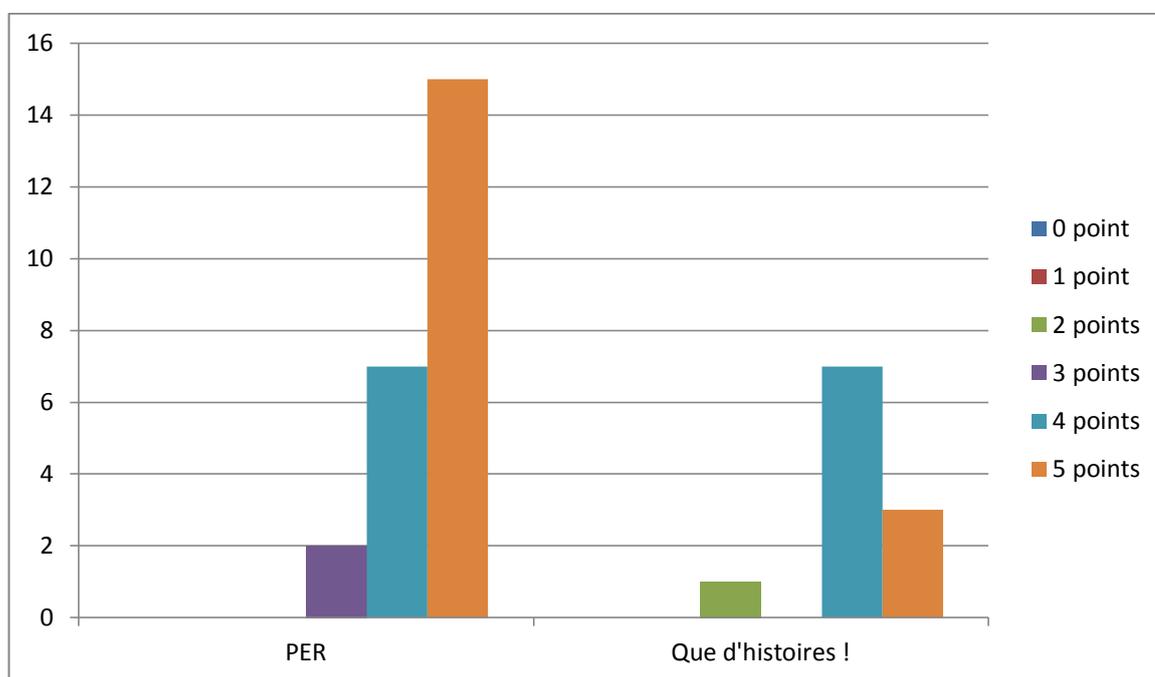
En se référant aux entretiens menés, l'aspect du temps que les activités prennent ressort également. C'est en tout cas l'avis de trois enseignantes sur les cinq que j'ai pu recevoir en entretien. Les enseignantes E3 et E4 n'ont, quant à elles, donné aucune information au sujet de l'évaluation puisqu'elles n'ont pas encore eu l'occasion de la mettre en pratique. Pour les enseignantes qui ont déjà utilisé l'outil d'évaluation proposé dans le moyen d'enseignement, ce dernier est très utile dans la mesure où il contient des critères déjà prédéfinis. C'est un support bien construit avec de la place pour y inscrire des remarques et, d'après l'enseignante E5, il s'agit d'une bonne base de travail. Elle souligne en revanche que « le grand piège c'est qu'on évalue mais on n'enseigne pas » (annexes p. 46). Selon elle, le risque est encore davantage présent depuis que les enseignants de 1H-2H sont tenus d'évaluer leurs élèves de manière officielle mais également depuis l'introduction du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* qui contient une rubrique qui concerne l'évaluation.

Au sujet de l'évaluation, Mme Saada-Robert clarifie tout d'abord, dans ses propos, le fait que l'évaluation ne doit pas systématiquement être certificative mais qu'elle doit également être formative. Ces différentes formes d'évaluation ont déjà été mentionnées dans le chapitre « la philosophie préconisée par la CIIP », puisque la brochure de la CIIP consacre un chapitre à l'évaluation. Dans *Dire, écrire, lire*, les auteures ont intégré une rubrique qui concerne l'évaluation pour permettre aux enseignants de voir dans quelle mesure l'élève avance et pour que des critères fixes soient préétablis et utilisés en tant que base de travail. Cette notion de progression des apprentissages est un point sur lequel Mme Saada-Robert a beaucoup insisté. Selon elle, il est nécessaire de ne plus exiger la perfection de la part des élèves et de ne plus mettre l'accent sur ce qu'ils ne savent pas faire. Au contraire, l'évaluation doit être utilisée pour percevoir dans quelle mesure l'élève a progressé.

Pour conclure, l'évaluation paraît être une notion quelque peu dénuée de sens pour une partie des enseignants, dans la mesure où ils ne voient pas la place et l'importance que cela peut avoir dans les apprentissages. En revanche, les enseignantes interviewées voient en l'évaluation proposée dans *Dire, écrire, lire* une manière de voir où en est l'élève dans la progression des apprentissages. Mme Saada-Robert rejoint les enseignantes dans cette idée que l'évaluation est un outil qui accompagne les apprentissages. Les idées des uns et les perceptions des autres vont donc de pair, en tout cas en ce qui concerne l'évaluation.

3.6 Liens avec le PER et *Que d'histoires !*

En ce qui concerne le lien qu'il est possible d'établir entre *Dire, écrire, lire* et le PER et entre *Dire, écrire, lire* et *Que d'histoires !*, j'ai proposé les affirmations suivantes dans mon questionnaire : « le nouveau moyen d'enseignement répond aux exigences du PER » et « le moyen d'enseignement de 3H-4H *Que d'histoires !* se situe dans la continuité de *Dire, écrire, lire* ». Le graphique ci-dessous présente les résultats relatifs à ces deux affirmations :



Graphique 8 : Liens avec *Que d'histoires !* et le PER

La présentation des résultats sous la forme d'un graphique fait ressurgir deux éléments majeurs. Le premier est représenté par la bande orange se trouvant au centre, qui révèle une bonne compréhension, de la part des enseignants, des liens qu'il est possible de faire entre le nouveau moyen d'enseignement et le PER. Le second est détectable en comparant le graphique du PER avec celui de *Que d'histoires !* : sur 24 enseignants, seuls 11 ont donné leur avis au sujet de l'affirmation concernant la continuité entre *Dire, écrire, lire* et *Que d'histoires !*. Ces nombreuses abstentions s'expliquent toutes par le fait que les enseignants ne se sentaient pas suffisamment informés au sujet du moyen d'enseignement *Que d'histoires !* pour prétendre trouver des liens à faire avec *Dire, écrire, lire*. Pour la majorité des enseignants qui ont évalué la pertinence de l'affirmation, il est tout à fait possible d'établir des ponts entre les deux moyens d'enseignement.

Pour en revenir au PER, l'enseignante E1 que j'ai pu rencontrer lors d'un entretien avance le fait que le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* suit les objectifs du PER, les met en évidence et les associe avec les objectifs présents dans le moyen d'enseignement.

Selon elle, *Dire, écrire, lire* est donc tout à fait complet. Lors des entretiens qui ont suivi, les thématiques du PER et de *Que d'histoires !* ne sont pas spécifiquement apparues.

En revanche, lors de mon entretien avec Mme Saada-Robert, ce sont de nombreux éléments concernant les liens entre *Dire, écrire, lire* et *Que d'histoires !* qui sont apparus sans que cette thématique ne fasse l'objet d'une question à proprement parler. Elle mentionne par exemple, dans les premières lignes de l'entretien, que le fascicule qui accompagne le classeur *Dire, écrire, lire* pourrait tout à fait faire l'objet d'un guide pour l'enseignement en 3-4H. Elle fait également de nombreux parallèles en ce qui concerne le contenu des deux moyens d'enseignement : la dimension littéraire et les quatre composantes citées au chapitre 1.2.3 p. 8 sont présentes dans les deux moyens d'enseignement même si la terminologie n'est pas tout à fait similaire. Elle évoque toutefois une différence entre le moyen d'enseignement de 1H-2H et celui de 3-4H : « DEL est assez différent de *Que d'histoires !*, car il n'est pas nécessaire de suivre un ordre précis » (annexes p. 21).

Pour ce qui est du lien présent entre le PER et *Dire, écrire, lire*, Mme Saada-Robert nous rappelle que le moyen d'enseignement pour la 1H-2H a été élaboré à la suite de la décision politique au sujet de l'école obligatoire à quatre ans, mais également à la suite de l'introduction du PER. Elle mentionne également un élément qui avait déjà été soulevé par l'une des enseignantes interviewées : les objectifs présents dans *Dire, écrire, lire* sont reliés au PER.

Finalement, je crois qu'il nous est possible d'affirmer que le moyen d'enseignement destiné aux enseignants de 1H-2H répond aux exigences du PER puisque les objectifs de ce dernier sont clairement mentionnés dans le moyen d'enseignement. Quant à la continuité entre les moyens d'enseignement *Dire, écrire, lire* et *Que d'histoires !*, elle peut être défendue dans la mesure où les quatre composantes de l'enseignement du français présentes dans le premier moyen d'enseignement se retrouvent dans le second. Les résultats présentés ci-dessus nous permettent de mettre en évidence un élément sur lequel les enseignants et les auteurs du moyen d'enseignement sont d'accord : l'option prise par les auteurs et qui consiste à mettre en parallèle les objectifs du PER avec ceux du moyen d'enseignement est appréciable.

Conclusion

Etant au terme de cette recherche, il est temps de synthétiser les éléments de réponse obtenus. Dans un premier temps, ce travail m'a permis de déterminer un certain nombre de points sur lesquels les appréciations et attentes des enseignants vont dans le

sens des options prises par les auteures de *Dire, écrire, lire*. Il y a tout d'abord la question de la liberté octroyée par le moyen d'enseignement. Les doutes exprimés par les classes-pilotes ont été entendus par les auteures qui ont immédiatement rectifié l'information. Ces dernières sont conscientes de la densité du moyen d'enseignement qu'elles ont créé et proposent donc aux enseignants de faire des choix parmi ce qu'elles proposent. Ensuite, l'analyse et l'interprétation des données récoltées me permettent d'affirmer que les enseignants concernés par ma recherche sont tout à fait acquis à l'utilisation d'albums pour l'enseignement du français et sont, pour la plupart, convaincus de l'utilité des activités telles que la dictée à l'adulte ou l'écriture émergente. Ces résultats m'ont permis de réaliser à quel point il n'était pas nécessaire de suivre le moyen d'enseignement dans son intégralité. Je suis surprise de voir à quel point il paraît nécessaire, aux yeux des enseignants, de trier quelque peu les activités proposées dans les séquences.

Dans un deuxième temps, les résultats obtenus soulèvent des points sur lesquels les avis et les interprétations divergent. Les enseignants mettent tout d'abord le doigt sur des aspects auxquels les auteures du moyen d'enseignement n'ont pas pensé : les albums sont trop petits pour être lus en plénum, le matériel aurait pu être fabriqué de manière industrielle pour éviter un aspect toujours similaire et le choix des albums aurait pu être étoffé. De ce côté-là les options prises par les auteures ne sont pas tout à fait suffisantes aux yeux des enseignants qui travaillent avec le moyen d'enseignement. Avant de mener cette recherche, je ne m'étais pas posé ce genre de questions au sujet de *Dire, écrire, lire*, mais en discutant avec les enseignantes lors de mes entretiens, je suis tombée d'accord avec elles. Il est des détails qui peuvent être améliorés. En termes d'interprétation, il y a, là aussi, un écart entre ce qui est voulu par les auteures et la manière dont cela est perçu par les enseignants. Ces derniers ont en effet l'impression que la 1H-2H devient trop *scolaire*, alors que les auteures du moyen d'enseignement ont conçu ce dernier afin de familiariser les élèves aux notions qui seront ensuite systématisées en 3-4H.

Tous ces éléments de réponse m'amènent à dire que les options prises par les auteures du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* ne sont pas totalement en adéquation avec les attentes et appréciations des enseignants de 1H-2H qui ont participé à la recherche. Ce résultat ne fait que confirmer l'hypothèse que j'avais formulée lorsque j'ai débuté mon travail de recherche. Selon moi, l'une des solutions qui permettrait de diminuer les divergences qui persistent serait que chacun fasse un pas vers l'autre. Les enseignants devraient consulter le fascicule qui accompagne le moyen d'enseignement afin de comprendre les fondements de l'élaboration de *Dire, écrire, lire* et de trouver un certain nombre de réponses à leurs questions. C'est en tout cas ce que propose Mme Saada-Robert et je la rejoins à ce propos. Après m'être plongée dans la lecture du fascicule, je comprends

mieux l'utilité d'un certain nombre d'activités qui me paraissaient trop compliquées pour des élèves de 1H-2H, au premier abord. Quant aux auteures du moyen d'enseignement, je suis certaine qu'elles seraient en mesure de demander à la CIIP un certain nombre de modifications dans l'élaboration du matériel proposé, à condition que les avis exprimés par les enseignants leur parviennent et qu'elles y adhèrent.

Ce travail m'a permis de trouver des éléments de réponse à ma question de recherche, éléments qui correspondent, pour la plupart, aux hypothèses que j'ai pu formuler au début de mon travail. Certains avis et certaines informations ont tout de même été nouveaux pour moi. Je ne savais pas, par exemple, que les cantons avaient une telle liberté d'action lors de l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement. Quant aux avis, le fait que les enseignantes interviewées relèvent des aspects tels que la taille des albums qui pourrait être modifiée m'a, à la fois, surprise et convaincue. Au terme de ce travail, je suis parvenue à des éléments de réponse à ma question de recherche, mais il n'est pas simple de parvenir à une réponse représentative de l'avis de tous les enseignants de Romandie avec un panel d'enseignants aussi restreint. Cet aspect me permet d'aborder la question des limites de mon travail et des difficultés rencontrées lors de son élaboration. Parmi les limites de mon travail, il y a donc tout d'abord le nombre très réduit de questionnaires sur lesquels j'ai pu me baser pour élaborer les graphiques. Il aurait peut-être fallu que j'étende mon champ de recherche aux trois cantons que représente l'espace BEJUNE. Cette ouverture m'aurait peut-être permis d'obtenir un nombre plus conséquent de questionnaires.

Au vu du travail de recherche que j'ai mené, je me dis que j'aurais pu intégrer le regard de l'élève et celui du parent sur le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*. En me focalisant sur les enseignants et les auteures, j'ai limité les regards. Le fait d'étendre ma recherche à d'autres regards m'aurait peut-être permis d'aboutir à d'autres éléments de réponse. Quant aux principales difficultés que j'ai pu rencontrer lors de l'élaboration de mon travail de recherche, le manque de littérature à propos de ma thématique a rendu la création de ma problématique plus difficile. Il m'a fallu, à de nombreuses reprises, établir moi-même des liens entre les auteurs et les idées véhiculées, ce qui aurait été facilité si d'autres s'y étaient déjà attelés. La seconde difficulté a été, pour moi, d'organiser mon travail de manière logique pour que la personne qui me lise puisse aisément percevoir une certaine trame dans mon travail. C'est un détail auquel j'ai peut-être accordé trop d'importance et qui m'a parfois freiné dans la mise sur papier de mes idées et le processus d'écriture.

Malgré les quelques difficultés rencontrées, je suis parvenue à la conclusion de mon travail. Celui-ci m'a énormément apporté, tant sur le plan personnel que professionnel. Sur le plan personnel, l'élaboration de ce travail m'a donné l'occasion de me mettre dans la peau d'une chercheuse, de construire une recherche et de me plonger dans les écrits qui

concernaient un thème qui me tenait à cœur. Ce changement de future enseignante à chercheuse m'a également permis d'améliorer ma manière d'organiser mes idées et les rencontres que j'ai pu faire avec les enseignantes et Mme Saada-Robert ont été très enrichissantes. Enrichissantes sur le plan personnel mais, avant tout, sur le plan professionnel. Elles m'ont permis d'obtenir des pistes et des idées de mise en pratique qu'il me serait possible d'exploiter si je venais à travailler dans une classe de 1H-2H. J'ai également appris qu'il n'était pas nécessaire de suivre le moyen d'enseignement de 1H-2H à la lettre et qu'il était nécessaire d'être soi-même au clair avec ce moyen d'enseignement avant de l'exploiter. Je me sens moi-même nettement plus au clair, surtout au sujet de l'importance de l'écriture émergente en 1H-2H.

Finalement, l'élaboration d'un travail de recherche permet également de développer son esprit critique au sujet d'éléments qui feront partie de notre pratique professionnelle à l'avenir. Pour ma part, je n'avais auparavant pas d'avis au sujet du moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* et ce travail m'a permis de me forger ma propre opinion.

Pour terminer, j'aimerais encore évoquer un élément qui est apparu au cours de mon travail de recherche et qui m'a permis d'entrevoir une éventuelle ouverture de ma recherche vers un prolongement. Mme Saada-Robert a, en effet, mis le doigt sur un détail dont je ne connaissais pas l'existence avant notre rencontre : la manière dont les enseignants sont informés des nouveautés en matière de méthodes d'enseignement dépend de décisions cantonales. La manière dont l'introduction des trois nouveaux moyens d'enseignement en 1H-2H se fait dépend, elle aussi, des cantons. Ce sont donc les cantons qui déterminent de quelle manière les séances d'informations sont organisées et à quel rythme les divers moyens d'enseignement sont introduits dans les classes. Cette nouvelle information a retenu mon attention, dans la mesure où elle pourrait tout à fait faire l'objet d'un prolongement de mon travail de recherche. Il serait tout à fait intéressant de questionner les divers cantons sur leurs manières d'organiser ce genre de changements et sur les raisons des divers choix qu'ils peuvent faire. Il est apparu, dans les données que j'ai pu recueillir, que les enseignants se sont sentis dépassés par l'introduction de trois moyens d'enseignement dans un laps de temps très restreint. Ne serait-ce donc pas intéressant d'exploiter ce nouvel élément ?

Références bibliographiques

Bibliographie

Auvergne M., Balslev K., Claret-Girard V., Marzurczak K., Saada-Robert M. & Veuthey C. (2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève :

Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.

Auvergne M., Jacquier M.-C., Lathion F., Rouèche A., Richoz C. & Saada-Robert M. (2011). *Des albums pour dire, écrire, lire, séquences didactiques, moyen d'enseignement apprentissage, années 1 et 2 du cycle 1 romand*. Suisse : CIIP.

Auvergne M., Jacquier M.-C., Lathion F., Rouèche A., Richoz C. & Saada-Robert M. (2011). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*. Suisse : CIIP.

Besse J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris ! Ecrits d'élèves, regards d'enseignants*. Belgique : Magnard.

Boisseau P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.

Giasson J. (2005). *La Lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Giasson J. & Thériault J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Canada : Les Editions Ville-Marie.

Lentin L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF éditeur.

Secrétariat général de la CIIP. (2008). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP.

Secrétariat général de la CIIP. (2004). *PECARO, plan cadre romand, édition provisoire*. Neuchâtel : CIIP.

Secrétariat général de la CIIP. (2010). *PER, plan d'études romand, cycle 1, version 2.0*. Neuchâtel : CIIP.

Waelput M. (2002). *Aimer lire dès la maternelle. Des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de 2 ans ½ à 8 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Webographie

Christodoulidis C. & Saada-Robert M. (2012). *De situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique*. Consulté le 23 septembre 2013 dans http://www.forumlecture.ch/saada_robert_christodoulidis_2012_2.cfm

CIIP. (s.d.). *Historique des travaux*. Consulté le 27 octobre 2013 dans http://www.ciip.ch/per/plan_d_etudes_romand_per/historique_des_travaux

Maison des petits. (s.d.). *Une démarche d'entrée dans l'écrit*. Consulté le 10 octobre 2013 dans <http://www.maisondespetits.ch/historique.html>

Argumentaire scientifique

Saada-Robert M. & membres du GREF. (2003). *L'entrée scolaire dans la culture de l'écrit*. (Argumentaire scientifique accompagnant le rapport du Groupe de référence pour l'enseignement du Français).

CD audio

Conférence publique de M. Saada-Robert. (2007). *Ecrire pour apprendre à lire au cycle -2+2 : le cas de la lecture/écriture émergente à 4 ans*. (CD-audio). HEP-BEJUNE.

Liste des affirmations issues du questionnaire

Les affirmations ci-dessous sont issues du questionnaire que j'ai fait parvenir aux enseignants de 1H-2H du Jura bernois. Elles permettent aux personnes qui lisent mon travail sans les annexes, de mieux comprendre l'analyse et l'interprétation de mes données.

1. Je me sens suffisamment informé(e) au sujet de ce moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire*.
2. Le nouveau moyen d'enseignement est un « plus » par rapport au matériel utilisé auparavant.
3. Les principes de lecture émergente et d'écriture émergente, présents dans le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* sont des outils pertinents.
4. Le nouveau moyen est adapté à l'âge des élèves.
5. Le nouveau moyen invite aussi les élèves allophones à entrer dans la culture de l'écrit d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

6. Le moyen permet une grande marge de liberté.
7. Le moyen est un véritable outil pour l'apprentissage du français.
8. Le moyen *Dire, écrire, lire* favorise l'autonomie face à l'écrit.
9. La dictée à l'adulte et le texte de référence, également présents dans le nouveau moyen, représentent de bons outils.
10. L'évaluation des apprentissages, présente dans le nouveau moyen d'enseignement, est déterminante pour les apprentissages.
11. Le matériel est riche, varié et bien conçu.
12. Les activités s'intègrent bien dans le planning annuel de la classe.
13. Le nouveau moyen d'enseignement répond aux exigences du PER.
14. Le moyen d'enseignement de 3H-4H *Que d'histoires !* se situe dans la continuité de *Dire, écrire, lire*.
15. Le moyen d'enseignement *Dire, écrire, lire* est apprécié des élèves.
16. Ce moyen correspond à ce que j'attendais.
17. Je suis convaincu(e) par ce moyen d'enseignement.