

Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français

Autor(en): **Paschoud, Marise**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **10 (1988)**

Heft 2

PDF erstellt am: **14.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786321>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français

Résumé des avis d'enseignants
du 1er au 6ème degré après une première,
voire une deuxième application

Marise Paschoud

En 1979, un enseignement de la langue 1, basé essentiellement sur le développement de la communication orale, puis écrite, a été introduit en première année de la scolarité obligatoire du Canton de Vaud et progressivement dans les degrés suivants.

Les enseignants, de la 1ère à la 6e année, ont été invités à faire part de leurs constatations et de leurs opinions au fur et à mesure de cette introduction. L'article suivant est un résumé des résultats de ces enquêtes.

On remarque d'importantes convergences de vues entre maîtres enseignant à des degrés différents et de formations différentes.

But et Modalités de l'enquête

Dès 1979, une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français a été introduite dans les classes du Canton de Vaud. Elle est notamment basée sur cette affirmation : "Moyen d'expression et de communication, la langue s'acquiert chez l'enfant dès la première année. A l'école, il s'agit de poursuivre un apprentissage commencé dans la famille et plus précisément de favoriser un double besoin, de développer un double pouvoir :

- . le besoin et le pouvoir de s'exprimer oralement et par écrit ;
- . le besoin et le pouvoir de comprendre ce qui est dit et écrit.

Ainsi l'enseignement de la langue doit-il être conçu, d'une part, comme un encouragement à la communication -orale d'abord, écrite ensuite - et, d'autre part, comme un entraînement à découvrir et à maîtriser principalement les moyens d'expression".

En conséquence, un nouveau programme de français a été conçu, de nouveaux moyens d'enseignement ont été élaborés, et les maîtres ont été préparés à cette nouvelle méthodologie lors de recyclages.

Parallèlement à cette introduction, des enquêtes ont été faites auprès des maîtres sur leur pratique et leurs avis après une première, voire une deuxième application, pour permettre un retour d'information aussi rapide que possible auprès des personnes ayant une responsabilité dans les décisions relatives à l'enseignement du français.

Lors d'une innovation pédagogique généralisée supposant un investissement important de la part des maîtres, non seulement au niveau de leur formation professionnelle et de la préparation de leurs cours mais aussi au niveau de leur conception de l'enseignement et de leur relation avec leurs élèves, il peut être relativement décisif d'en suivre concrètement l'introduction. En effet, cette observation permet de dépasser les convictions affectives, d'objectiver les problèmes qui peuvent se poser et de les situer par rapport aux éléments favorisant la dynamique de l'enseignement. De plus, les résultats permettent d'envisager des aménagements pratiques sur la base du vécu, dans les conditions réelles de la classe, et ceci dans des délais relativement brefs.

La prise d'information s'est faite de la manière suivante :

- pour le cycle 1P - 2P et pour le cycle 3P - 4P ont eu lieu une vingtaine d'entretiens de groupes d'environ cinq maîtres, soit avec une centaine d'enseignants répartis dans le canton ;

* Plan d'études pour l'enseignement primaire romand. Français - Ecriture, page 1. Ed. par l'Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires. 1972.

- pour la 5e, les entretiens de groupes ont été précédés d'un questionnaire individuel généralisé sur les activités entreprises et les moyens d'enseignement, pour pouvoir centrer les entretiens sur certains thèmes seulement ;
- pour la 6e, l'ensemble des questions a été posé aux maîtres sous la forme d'un questionnaire individuel généralisé, mais en laissant des plages importantes pour des réponses ouvertes.

Pour que les investigations soient proches de la pratique, elles ont été précédées d'une phase de sondage ; il s'est agi :

- en 1P - 2P, puis en 3P - 4P, d'un travail suivi pendant deux ans avec cinq enseignants : observation dans ces cinq classes et synthèse en commun avec les enseignants, à quinzaine ;
- en 5e, puis en 6e, d'entretiens individuels avec une vingtaine d'enseignants choisis au hasard, mais en tenant compte de critères géographiques et des diverses divisions.

Les observations qui suivent sont une synthèse des constatations faites lors des études menées en 1ère et en 2e, en 3e et en 4e, en 5e et en 6e années de scolarité obligatoire, après une première, voire une deuxième, application. Elles concernent principalement les thèmes suivants : activités d'expression* entreprises, démarche proposée pour des activités de structuration*, difficultés rencontrées dans la pratique, place respective de ces diverses activités, conception cyclique du programme, moyens d'enseignement, méthodes de travail, évaluation du travail des élèves, degré de "satisfaction" de l'enseignant.

* Pour les auteurs de "Maîtrise du français", ouvrage méthodologique à la base de la rénovation de l'enseignement du français, il s'agit de développer les compétences des élèves en expression (compréhension et production, orale et écrite) et en structuration (conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire).

Dans l'organisation du travail de la classe, il est recommandé d'accorder la même importance à ces deux domaines.

Pour les activités d'expression, ils s'agit d'entreprendre un certain nombre d'activités dites "cadres", telles que correspondance, album, lecture suivie, jeu dramatique, exposition, pouvant donner lieu à diverses activités langagières.

RESUME DES AVIS D'ENSEIGNANTS DU 1er AU 6e DEGRE PEU APRES L'INTRODUCTION

Activités d'expression

Quelles sont les activités d'expression entreprises dans les classes ?

En 1P - 2P, les principales activités-cadres citées par les enseignants sont, dans un ordre décroissant, les albums, la lecture suivie, la correspondance scolaire, la préparation d'un spectacle, ...

En 3P - 4P, la lecture suivie prendrait le pas sur les albums et la préparation d'un spectacle sur la correspondance scolaire.

En 5e et en 6e, l'activité la plus courante est la lecture suivie (il s'agirait, dans certains cas, de lecture suivie au sens préconisé par la méthode, c'est-à-dire donnant lieu à des activités spécifiques, telles que résumé oral ou écrit, débat, correspondance, création poétique, ... et, dans d'autres, de simple lecture continue). Nombre de maîtres organisent également une bibliothèque de classe. Quant aux activités supposant un destinataire extérieur à la classe, telles que représentation théâtrale, journal, album, roman de classe, elles sont pratiquées par un certain nombre d'entre eux (il n'y a, d'ailleurs, semble-t-il, pas toujours de destinataires extérieurs).

En outre, diverses activités langagières sont entreprises pour elles-mêmes.

Les enseignants sont nombreux à signaler des difficultés à pratiquer ce type d'activités. Il s'agit avant tout du problème "temps" à disposition, et ceci dès la 2ème année ; en 5e, il est mentionné par plus de la moitié des enseignants et, en 6e, par plus des deux tiers.

Mais, aux dires de certains enseignants, d'autres éléments peuvent intervenir :

- l'organisation du travail en classe, l'effectif de la classe, la participation inégale des élèves en classe, la lassitude de certains élèves (si des activités du même genre ont déjà été faites ou si elles sont trop longues) ;
- l'importance du programme de structuration ;
- la nécessité de l'évaluation du travail des élèves ;

- le temps de préparation demandé à l'enseignant et l'imagination requise de sa part, le manque de maîtrise de ce type d'activité, le travail interdisciplinaire difficile à conduire.

Des enseignants (environ un tiers en 5e, par exemple) souhaiteraient des moyens d'enseignement dans le domaine de l'expression.

Malgré les difficultés signalées, de très nombreux maîtres des degrés 1 à 6 signalent des effets positifs ; ils mettent en évidence l'aspect "attrayant", "motivant" de ces activités. C'est d'ailleurs, l'un des points positifs du renouvellement le plus fréquemment cité.

De plus, pour certains enseignants, les activités-cadres :

- suscitent l'intérêt des élèves pour la lecture, pour la structuration ;
- facilitent les contacts maître/élèves et entre élèves, sont valorisantes pour certains enfants qui peuvent alors se révéler ;
- contribuent à ouvrir l'école sur le monde extérieur, favorisent l'interdisciplinarité (notamment dans le cas des maîtres généralistes) ;
- favorisent le développement de l'expression, surtout orale.

Activités de structuration

Au niveau de la démarche, rappelons-en deux points fondamentaux :

- le départ oral et la confrontation oral/écrit ;
- le processus : production - observation - réflexion.

Selon l'avis de certains maîtres des premiers degrés, le départ oral, puis la confrontation oral/écrit se sont révélés positifs pour la lecture (lecture vivante - bonne intonation) et ont permis d'affronter naturellement les écueils de l'orthographe ; pour d'autres, ils ont entraîné des confusions supplémentaires.

Au niveau de la 5e et de la 6e, les maîtres sont nombreux à ne pas confronter les formes orales/écrites, dans la conjugaison, par exemple, et ceci pour diverses raisons : cette approche favoriserait plus l'observation du fonctionnement du verbe que la maîtrise proprement dite ; les élèves seraient préparés différemment suivant les classes dont ils proviennent ; enfin, quelques maîtres disent ne pas être à l'aise dans ce domaine.

On retrouve les mêmes divergences d'opinions chez les maîtres des premiers degrés quant à la démarche -production, observation, réflexion-préconisée dans les ateliers. Pour certains, il est positif de partir des exemples des enfants qui se sentiraient tout de suite concernés ; la démarche favoriserait la participation active des élèves et serait plus exigeante et pour les élèves et pour le maître.

D'autres relèvent qu'il peut y avoir des problèmes quant au choix des exemples donnés par les enfants, que la démarche peut engendrer une certaine lassitude, que seuls les élèves "éveillés" participent et que ce processus est coûteux en temps.

Enfin, quelques-uns disent recourir parfois à d'anciennes méthodes dans des domaines tels que l'orthographe ou le vocabulaire.

Pour les degrés 5 - 6, les réponses des enseignants aux questionnaires qui leur étaient adressés montrent que les ateliers proposés dans les "Notes méthodologiques 5-6" sont utilisées grosso modo par les deux tiers des maîtres en orthographe et en conjugaison et par environ quatre cinquièmes d'entre eux pour la grammaire.

Mais comment les appliquent-ils ? D'après l'enquête, ils auraient plus tendance à "les abrégé tout en respectant la démarche" (attitude la plus fréquente), à en "retirer seulement quelques éléments", à "s'en inspirer pour en créer d'autres" qu'à "les appliquer intégralement".

Ils sont, cependant, beaucoup moins nombreux à signaler des difficultés dans l'utilisation des ateliers qu'ils ne le sont pour la pratique des activités-cadres.

Ces difficultés sont grosso modo les mêmes que dans les premiers degrés :

- le temps pour l'introduction d'une nouvelle notion serait trop long;
- le processus d'observation et de recherche conviendrait surtout aux élèves qui ont de la facilité ; la découverte serait difficile et l'assimilation très difficile, notamment pour les moins doués ;
- ce processus, estimé toujours identique, engendrerait la lassitude chez certains enfants ;
- la démarche n'aurait pas toujours été comprise par les enseignants (finalité de certaines activités -système phonologique- classement des formes verbales, par exemple).

Mais les maîtres sont assez nombreux (environ deux tiers en 5e), à penser que la nouvelle démarche favorise la participation et la réflexion.

Quant aux moyens d'enseignement, ce n'est pas le lieu, dans un résumé, de reprendre les idées émises sur chacun d'entre eux ; mais, à titre d'exemple, relevons les avis des maîtres de 5e et de 6e sur la conception de l'ouvrage, les "Activités en orthographe, conjugaison, vocabulaire", où nous retrouvons une certaine ambivalence puisque les avis favorables et défavorables ont, les uns et les autres, été exprimés par 60 à 75 % des enseignants concernés.

- . c'est positif de pouvoir gérer librement le programme,
- . mais, il y a difficulté à établir une progression ;
- . c'est positif que les activités soient systématiquement introduites par un texte,
- . mais la démarche prend beaucoup de temps ;
- . c'est positif que les mêmes notions soient abordées plusieurs fois à partir de textes différents,
- . mais, il n'y a pas suffisamment d'exercices regroupés sur un sujet.

Signalons, en outre, au niveau des moyens, que de nombreux enseignants disent faire eux-mêmes des stencils ("souvent" pour environ la moitié des enseignants de 5e et de 6e), et que nombre d'entre eux recourent "parfois" à d'autres ouvrages.

Place respective "expression/structuration"

Elle peut naturellement dépendre des périodes de l'année, de l'imbrication plus ou moins grande des activités, du degré d'interdisciplinarité (notamment pour les maîtres généralistes).

Les maîtres de 1 P - 2 P distinguent généralement la 1ère où, disent-ils, ils ont du temps pour les activités d'expression, et la 2ème, où la structuration "prendrait beaucoup de place" principalement à cause de la "lourdeur" du programme et de la démarche préconisée.

En 3 P - 4 P, les avis sont partagés : environ la moitié des enseignants disent consacrer plus de temps à la structuration qu'à l'expression et l'autre moitié estime possible de s'organiser sur deux ans pour respecter la répartition prévue de 50 % / 50 %.

En 5e et en 6e, où la dotation horaire est différente suivant les divisions, voire les sections, on trouve globalement à peu près les mêmes proportions qu'en 3P - 4P : environ la moitié des maîtres accorderait plus de temps à la structuration qu'à l'expression, un peu moins de la moitié répartirait également les deux types d'activités et un faible pourcentage privilégierait l'expression.

Mais si l'on distingue les divisions, on constate des différences sensibles entre maîtres des classes primaires, supérieures et secondaires (selon la structure scolaire en vigueur avant l'automne 1986). Les maîtres des classes primaires seraient plus nombreux à insister sur la structuration ; un nombre non négligeable de maîtres secondaires accorderait une place privilégiée à l'expression (mais ces réponses sont peut-être dues à une question de dotation horaire favorable à l'expression dans certaines sections : en latine et en moderne, 3 périodes sur 5 sont prévues pour le français II).

Conception cyclique du programme

Dès les premiers degrés, de nombreux maîtres ont dit avoir de la difficulté à saisir jusqu'à quel point il convient de pousser l'étude d'une notion lorsqu'elle est abordée pour la première fois.

Dans les enquêtes faites sur les 5P - 4P, la 5e et la 6e, une distinction a été établie entre les effets perçus pour les élèves par les enseignants et le point de vue des enseignants pour eux-mêmes.

Par rapport aux élèves, cette conception du programme serait, pour certains enseignants, efficace au niveau de l'apprentissage et sécurisante pour les élèves qui ont des difficultés, mais engendrerait une lassitude chez certains élèves, notamment les meilleurs.

Pour eux-mêmes, les enseignants sont nombreux à avoir l'impression de se disperser, de faire un travail superficiel et de manquer d'une vue d'ensemble sur le programme ; il leur serait également difficile de savoir ce que l'enfant sait et jusqu'où il convient d'aller dans l'étude d'une notion. Ils estiment que cette conception suppose un gros travail d'organisation et une expérience approfondie.

Par ailleurs, pour certains maîtres, il est appréciable d'avoir ainsi plus de liberté dans l'approche du programme et de pouvoir mieux approfondir les notions.

Rappelons ici que les études ont généralement été faites alors que les enseignants n'avaient appliqué qu'une fois le nouvel enseignement, et que, pour avoir une vue d'ensemble, il est nécessaire d'avoir un certain recul. D'ailleurs, les enseignants interrogés, qui avaient pratiqué une deuxième fois le même enseignement, disent pour la plupart se sentir plus à l'aise et mieux cerner les points essentiels dans l'ensemble.

Néanmoins, le souhait a été émis de pouvoir disposer d'un "cheminement".

Méthodes de travail

Travailler de manière individualisée, par groupes ou avec toute la classe peut dépendre de nombreux facteurs, tels que l'effectif de classe, la grandeur de la salle de classe, les activités entreprises, l'hétérogénéité des élèves, la personnalité et la formation du maître.

Néanmoins, on peut mettre en évidence quelques tendances :

- il semblerait que les maîtres soient assez peu nombreux à pratiquer l'individualisation du travail, qui contribuerait à creuser les écarts entre élèves et qui serait incompatible avec l'évaluation ; ce serait plutôt une aide pour les enfants en difficulté ; elle serait pratiquée principalement lors des appuis pédagogiques ;
- le travail par groupes serait notamment prévu lors de certaines activités-cadres ; pour certains enseignants, ce serait un mode de travail difficile à organiser (tous les élèves ne travaillent pas) et difficile à contrôler ; mais, pour d'autres, ce serait un acquis social d'apprendre à travailler avec les autres ;
- le travail collectif a, semble-t-il, gardé la faveur de la plupart des enseignants, principalement, disent-ils pour des raisons d'effectif et "d'efficacité", ainsi que pour éviter de creuser les écarts.

Evaluation du travail des élèves

Au dire des enseignants, les activités de structuration sont plus faciles à évaluer que les activités d'expression, car les critères sur lesquels faire porter les contrôles sont plus précis.

Pour les activités d'expression, comme par le passé d'ailleurs, les enseignants sont nombreux à avoir l'impression que les critères de base font défaut et que l'évaluation est subjective, qu'ils apprécient plus le milieu socio-culturel que les acquis des élèves, qu'il y a incompatibilité entre motivation et contrôle, que l'expression ne peut être évaluée (dans le sens de mettre une note) à un moment donné, qu'elle ne devrait donc être évaluée que par rapport aux progrès de l'enfant et non par rapport à certaines normes qu'il conviendrait d'atteindre.

L'évaluation a été signalée comme l'un des obstacles à la réalisation d'activités-cadres, notamment si, pour des raisons de répartition des élèves dans des divisions différentes (sélection-orientation) il est demandé d'avoir plusieurs notes dans un temps déterminé. Elle est également perçue par certains maîtres comme un obstacle au travail individualisé et au travail de groupes.

Quant aux résultats des élèves, si c'est bien entendu le sujet primordial, il a été relativement peu abordé dans ces enquêtes faites peu après l'introduction de l'enseignement renouvelé, car un plus grand recul des maîtres est indispensable pour qu'ils puissent se faire une opinion à ce sujet*. De plus, il conviendrait d'analyser des performances d'élèves ; ce qui relève d'une autre recherche.

* L'enquête individuelle romande auprès des maîtres de 1P - 2P, faite par le Service de la recherche de l'IRD au printemps 1985, soit 5 et 6 ans après l'introduction dans le canton de Vaud, a abordé ce sujet : parmi les maîtres qui ont répondu au questionnaire, environ "70 % des enseignants qui ont appliqué antérieurement une méthodologie différente de "Maîtrise du français" considèrent que les résultats des élèves sont aujourd'hui meilleurs qu'autrefois en lecture et expression orale (95 % supérieurs ou égaux)" et 50 % en expression écrite (80 % supérieurs ou égaux).

Sentiments des enseignants

Dès les enquêtes dans les premiers degrés, il a été frappant de constater que, si, sur de nombreux points précis relatifs à la démarche et aux moyens d'enseignement, nombre de maîtres ont mis l'accent sur telle ou telle difficulté d'application, au moment de parler d'une manière plus générale de l'enseignement renouvelé du français tel qu'ils le pratiquent, ils ont été plus positifs.

Ces impressions n'ont pu être quantifiées dans les enquêtes portant sur les degrés 1 à 5, puisque ce type de question a été posé lors d'entretiens de groupes ; pour la 6e, plus de la moitié des enseignants des classes primaires, supérieures, secondaires et des zones pilotes seraient "satisfaits dans la mesure où il y aurait quelques adaptations" et les autres se partageraient de manière égale entre ceux qui seraient "satisfaits" et ceux qui seraient "peu ou pas satisfaits".

Les raisons avancées par les maîtres des degrés 1 à 6 qui ont exprimé des sentiments de satisfaction concernent principalement :

- le travail varié et enrichissant, qui, selon ces enseignants, nécessite beaucoup d'esprit d'invention, de réflexion et d'ouverture sur l'extérieur, qui laisse une certaine liberté au maître dans l'organisation de son programme ;
- la relation maître - élève qui serait favorisée par la méthode : il y aurait plus de dialogue et l'ambiance de classe serait meilleure ;
- l'intérêt des élèves, notamment pour la lecture, mais aussi pour l'expression : l'enseignement, aux dires de ces maîtres, est plus "naturel", moins monotone et moins "rébarbatif" pour eux, ils ont plus de plaisir à travailler, notamment lors des activités d'expressions ;
- la qualité de la méthode pour l'apprentissage et la cohérence générale ; au point de vue de la structuration, la conception de l'analyse grammaticale.

Les raisons données par les maîtres qui ont des réticences et souhaitent des adaptations et celles données par les maîtres "peu satisfaits" se rapportent grosso modo aux mêmes domaines, mais elles sont exprimées sur un ton différent. Elles concernent notamment :

- un manque de progression "systématique" dans les notions à enseigner ; nombre d'enseignants ont l'impression de se disperser et de travailler superficiellement ; les objectifs ne leur paraissent pas assez clairs et ils éprouvent de la difficulté à saisir l'essentiel; de plus, la terminologie grammaticale est parfois jugée complexe;
- au point de vue méthodologique, un manque de possibilités de consolidation des notions abordées ; certains maîtres pensent qu'il n'y a pas assez de répétitions et qu'il manque une phase dans la démarche, celle des exercices d'application ;
- les acquis des élèves, notamment en orthographe : certains enseignants estiment que les bases ne sont pas suffisamment solides, d'autres disent que cela ne s'améliore pas et que, comme avant, les doués réussissent et les faibles ont des difficultés ;
- une plus grande hétérogénéité dans les résultats des élèves.

Des adaptations sont souhaitées par nombre de maîtres ; il s'agit notamment de la mise à disposition d'exercices d'application et d'un découpage plus précis des notions à aborder et des notions qui doivent vraiment être acquises à tel ou tel moment.

Enfin, rappelons que les maîtres interrogés après avoir appliqué une deuxième fois l'enseignement renouvelé (2ème enquête sur l'enseignement en 1P - 2P ; plus de la moitié des maîtres de 5e et de 6e) ont dit, pour la plupart, avoir une meilleure vue d'ensemble et mieux cerner les points essentiels, mais aussi, pour certains d'entre eux du moins, recourir à d'anciennes méthodes. Avec l'expérience, les enseignants maîtriseraient mieux la matière et la méthode, pourraient mieux s'organiser et s'adapteraient au nouvel enseignement, tout en l'adaptant à leur personnalité et à leur vécu pédagogique.

En conclusion, il convient de rappeler que ce résumé est une synthèse provisoire d'un état de situation en évolution et que cette évolution dépend, entre autres, des approfondissements apportés par des équipes de méthodologues, de formateurs, d'enseignants et de chercheurs, ainsi que des mesures concrètes prises pour favoriser la compréhension et l'application de la méthodologie de français*.

* Il convient de signaler que, d'ores et déjà, des modifications, notamment concernant les moyens d'enseignement, ont été effectuées ou sont prévues dans un avenir très proche.

POUR CONCLURE

Les observations faites montrent, entre autres, d'une part, que le degré de maîtrise de cette méthodologie variait avec les enseignants, du moins au moment des enquêtes, d'autre part, que certains aspects pédagogiques pouvaient paraître difficilement conciliables entre eux dans la gestion de la classe.

On a souvent parlé d'innovations scolaires, mais il convient de différencier celles qui demandent aux enseignants des adaptations de type administratif, ou de niveau pédagogique mais sans modification profonde de leur relation à la matière ou aux élèves, et celles qui leur demandent non seulement des adaptations mais une conversion au niveau de l'approche de la matière, des activités à faire avec les élèves et de leurs relations avec ceux-ci.

Dans ce deuxième cas, on peut se demander quels devraient être le contenu, la forme et la durée d'un recyclage pour préparer les enseignants à assumer leurs nouvelles tâches, si c'est réellement possible pour tous et quel type d'appui méthodologique permanent devrait leur être fourni.

Par ailleurs, dans la mesure où le profil de l'enseignant se modifie avec l'entrée en vigueur de méthodes basées sur l'entraînement à la communication, il pourrait être judicieux d'envisager parallèlement une analyse des comportements demandés à l'enseignant et une étude des représentations de la profession d'enseignant chez les porteurs de maturité ou de diplôme, pour ensuite voir quel est le degré de cohérence et définir une stratégie d'information adéquate.

Quant aux aspects pédagogiques difficilement conciliables d'après certains enseignants, on peut citer le problème de l'adaptation de l'enseignement à chaque élève et le souci de maintenir tous les élèves d'une classe à un stade relativement homogène ; en d'autres termes, on peut se demander si l'enseignement individualisé est compatible avec une structure scolaire où l'âge des élèves joue un rôle déterminant et s'il n'y a pas un choix d'ordre politique à effectuer.

Enfin, pour nombre d'enseignants, gérer son enseignement lorsque le programme est cyclique pose des problèmes très difficiles. Suite aux phases -production, observation, découverte, approfondissement-préconisées par la méthode de français, des enseignants souhaiteraient une phase de consolidation et demandent des exercices d'application. Il conviendrait d'approfondir cette demande et de mener des observations

auprès des élèves pour se rendre compte si cette phase de consolidation est nécessaire, d'après les connaissances actuelles des stratégies d'apprentissage chez les enfants, ou si c'est pour des raisons personnelles, telles que manque de sécurité, que des enseignants la souhaitent.

BIBLIOGRAPHIE

BESSION, M.J. ; GENOUD, M.R. ; LIPP, B. ; NUSSBAUM, R. : Maîtrise du français. Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire, 1979.

Observation de l'introduction d'une nouvelle méthodologie pour l'enseignement du français :

CALPINI, J.C. :

- . Synthèse des opinions d'une centaine d'enseignantes après deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé en 1 P - 2 P. Août 1982, 57 pages.
- . Synthèse des opinions d'une centaine d'enseignantes après quatre ans de pratique de l'enseignement renouvelé en 1 P - 2 P. Juillet 1984, 35 pages.

FAES, M.J. :

- . Synthèse des opinions d'une centaine d'enseignantes après deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé en 3 P - 4 P. Septembre 1984, 32 pages.

COGNIAT, F. :

- . Synthèse des opinions des enseignants de 5e, après un ou deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé. Septembre 1986, 56 pages.
- . Synthèse des opinions des enseignants de 6e, après un ou deux ans de pratique de l'enseignement renouvelé. Avril 1987, 52 pages.

Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Zusammenfassung

Die Beobachtung der Einführung einer neuen Methode des Unterrichts in Französisch als Muttersprache

Im Kanton Waadt wurde 1979 eine auf mündliche und später auch auf schriftliche Kommunikation ausgerichtete Unterrichtsmethode der Muttersprache eingeführt, zuerst im ersten Primarschuljahr, dann auch in den weiteren Stufen der obligatorischen Schule.

Die Lehrer der 1. bis 6. Schuljahre wurden im Verlauf der Einführung nach ihren Erfahrungen und Meinungen gefragt. Der Artikel ist eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Umfragen.

Es ist zu bemerken, dass die Gesichtspunkte der Lehrer weitaus übereinstimmen, trotz der Verschiedenartigkeit ihrer Ausbildung und der Unterrichtsstufen.

Summary

Observation of the introduction of a new method for teaching French as first language.

In 1979 a new curriculum for teaching the first language (mother tongue) was introduced in the canton de Vaud (Switzerland), in first grade to begin with, and progressively in the following grades. The method is based on the development of communication, first oral, then written.

Teachers from 1st to 6th grade were asked to report observations made in class and to give their opinions, after having practiced the new curriculum. The text is a short summary of the principal findings of these investigations.

Results indicate that teachers with different trainings, and teaching in different grades, often share the same opinions.