

FRANÇAIS 2000

PROPOSITIONS ET INTERROGATIONS DE LA RECHERCHE POUR L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SUISSE ROMANDE

Sandrine Aeby
Jean-François de Pietro
Martine Wirthner



TABLE DES MATIÈRES

1. RAPPEL DU MANDAT	6
2. LE DOSSIER DE BILAN.....	6
RAPPEL DES OBJECTIFS	6
STRUCTURE DU DOSSIER	7
ACCUEIL DU DOSSIER	7
3. SYNTHÈSE DU SÉMINAIRE ET PROPOSITIONS	7
3.1. UNE ÉVALUATION DE LA SITUATION ACTUELLE	8
<i>Maîtrise du français: confirmation et évolutions</i>	<i>8</i>
<i>Changements relatifs aux théories de l'apprentissage de la langue</i>	<i>8</i>
<i>Changements relatifs au contexte d'enseignement</i>	<i>9</i>
3.2. POUR UN CADRE DE RÉFLEXION COHÉRENT.....	9
<i>Une dénomination "français langue maternelle" qui ne fait plus sens.....</i>	<i>11</i>
<i>Des enseignements de langues mieux intégrés</i>	<i>11</i>
<i>Envisager le français à la fois comme objet et comme outil d'apprentissage.....</i>	<i>11</i>
<i>Bibliographie</i>	<i>18</i>
<i>Vue d'ensemble des propositions</i>	<i>19</i>

Le présent document fait suite à la requête adressée à la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) par la CS1 (Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire) et résulte des deux premières étapes du processus de réflexion et de décision mis en place par le Secrétariat général et l'IRDP: rédaction d'un dossier scientifique de bilan de vingt ans d'enseignement renouvelé du français en Suisse romande (Aeby *et al.* 2000) et organisation d'un séminaire de réflexion axé sur la mise en discussion dudit dossier. Il constitue une tentative de synthèse — réalisée sous la responsabilité des signataires et avalisée par le comité scientifique créé pour l'opération¹ — des prises de position, interrogations et propositions de la recherche en vue de

- l'élaboration d'une politique globale et cohérente de l'enseignement du français en Suisse romande pour les années à venir,
- la définition de la place de la recherche dans le cadre de ce processus.

Ce rapport — complété par le dossier-bilan qui le sous-tend — doit permettre la mise en œuvre des étapes ultérieures, en premier lieu l'organisation, par le Secrétariat général de la CIIP, du forum "Etat des lieux et perspectives pour l'enseignement du français" fixé au 31 janvier 2001. Il contient d'abord un bref rappel du mandat (chapitre 1), quelques informations à propos du dossier-bilan (chapitre 2) et une synthèse, sous forme de propositions, parfois d'interrogations, des principaux éléments — issus à la fois du séminaire et du dossier-bilan — qui devraient être discutées lors du Forum de janvier 2001 (chapitre 3); enfin, les principaux éléments de ce rapport sont repris, de manière résumée, à la fin du document afin de fournir une vue d'ensemble des propositions.

Nos remerciements vont aux participants — chercheurs, méthodologues, délégués des conférences de chefs de service et du SER et membres de la commission pédagogique — au séminaire Français 2000 des 5 et 6 octobre 2000 à Neuchâtel, qui tous ont non seulement consacré une partie de leur temps à la lecture de l'important dossier préparatoire mais surtout se sont impliqués personnellement dans les discussions tenues en séminaire. Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance aux animateurs d'ateliers, aux membres du comité scientifique pour leur contribution au bon déroulement de ce séminaire et aux experts — L. Allal, J.-P. Bronckart, G. Legros, Y. Reuter, C. Simard et D. Bain —, qui, par la pertinence de leurs interventions, ont permis d'engager une discussion de fond sur les enjeux actuels de l'enseignement du français en Suisse romande; enfin, aux participants qui, après le séminaire, nous ont fait part de divers commentaires et suggestions. Que toutes et tous trouvent ici l'expression de notre plus vive gratitude.

¹ D. Béatrix (CVRP, Lausanne), J. Dolz (FPSE, Genève), O. Maradan (Secrétariat général de la CIIP), Chr. Merkelbach (ORP, Tramelan), M. Noverraz (enseignante, SPES, Lausanne) et J.-C. Savoy (enseignant, SER, Valais).

1. RAPPEL DU MANDAT

Au cours des premiers mois de 1999, la CS 1 (Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire) tout d'abord, en association avec la CS 2 (Conférence des chefs de service de l'enseignement secondaire) ensuite, demandaient que l'on ouvre à nouveau le dossier de l'enseignement du français. Issue d'une forte pression et interrogation sur l'avenir des moyens d'enseignement actuels, cette intention s'élargissait d'emblée à la nécessité d'un bilan général et, sans doute, d'un aggiornamento sur l'enseignement du français, langue scolaire.

Une telle requête — au moment où, au niveau romand, vont paraître de nouveaux moyens en expression, où on salue la publication d'un ouvrage visant à clarifier les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement grammatical (Béguelin [Dir.], 2000) et celle, prochaine, d'activités didactiques fondées sur la diversité des langues (EOLE), au moment aussi où un groupe de travail prépare la réalisation d'un nouveau plan d'études cadre pour l'enseignement à l'école obligatoire — n'est pas anodine. Des changements importants, dans les finalités de l'enseignement, dans les démarches didactiques proposées ou dans les théories de référence, ont-ils eu lieu depuis la précédente rénovation de l'enseignement? Sont-ils en cours? Doivent-ils être envisagés? Va-t-on rester dans l'optique développée par *Maîtrise du français* en 1979 (méthodologie pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire) ou faut-il opter pour un renouvellement plus conséquent de l'enseignement du français? Comment va-t-on situer cet enseignement, aujourd'hui, dans un paysage devenu plurilinguistique, pluriculturel, où l'apprentissage précoce des langues étrangères prend une importance toujours accrue, où la notion même de langue maternelle devient problématique?...

Afin de favoriser une large consultation et d'éviter des décisions hâtives et sectorielles, mandat a été donné à l'IRD et au Secrétariat général de la CIIP d'organiser le débat autour de ce dossier. Ces derniers ont bâti une stratégie en cinq étapes:

1. l'élaboration, par l'IRD, d'un dossier scientifique de bilan de vingt ans d'enseignement renouvelé du français en Suisse romande;
2. l'organisation, par l'IRD, aidé d'un comité scientifique, d'un séminaire de recherche de deux jours (5 et 6 octobre 2000), réunissant des chercheurs, des méthodologues, des délégués des conférences de chefs de service et du SER et des membres de la Commission pédagogique; la raison de ce séminaire était de susciter une mise en discussion du dossier scientifique et des questions majeures qui y sont soulevées; la contribution critique d'intervenants spécialistes provenant de la Suisse romande mais aussi de Belgique, de France et du Québec devait en outre enrichir la discussion en apportant des points de vue différenciés, fondés sur des contextes différents;
3. la rédaction, par l'IRD, d'un rapport final qui doit présenter la position de la recherche *telle qu'elle a émergé du séminaire*;
4. l'organisation, par le Secrétariat général, aidé d'un groupe de travail *ad hoc*, d'un "Forum du français", fixé au 31 janvier 2001, réunissant des responsables de la politique scolaire et de la formation, des membres de la Commission pédagogique et des associations d'enseignants, ainsi que les rédacteurs du PECARO; l'objectif visé par ce Forum est la mise en perspective du rapport final proposé par la recherche (et complété par le dossier-bilan qui le sous-tend) avec les attentes, les besoins et les représentations de la pratique exprimées par les divers participants au Forum;
5. la publication, à l'issue de ces quatre étapes, d'Actes à partir desquels une synthèse et des propositions devraient être soumises aux autorités romandes.

Le présent document constitue ainsi la troisième étape du processus en cours.

2. LE DOSSIER DE BILAN

Rappel des objectifs

Le dossier de bilan scientifique réalisé par l'IRDP (Aeby *et al.* 2000) a pour objectif de présenter une analyse concrète, en termes d'acquis et de lacunes, des résultats de la rénovation de l'enseignement du français initiée par *Maîtrise du français*: comment s'est déroulée la rénovation de l'enseignement du français? Les élèves s'expriment-ils plus et mieux qu'avant (*cf.* pp. 29-32)? Sont-ils capables de lire différentes sortes de textes et de les comprendre (*cf.* pp. 73-77)? Ecrivent-ils mieux (*cf.* pp. 139-143)? Etc.

Cette analyse vise à mieux cerner les motifs et la pertinence d'éventuels changements et réajustements à apporter à l'enseignement. Elle est censée constituer le fondement des propositions et recommandations issues de la recherche pour l'enseignement à venir. Pour ce faire, elle s'appuie sur les recherches évaluatives et innovantes effectuées ces vingt dernières années dans le domaine de l'enseignement du français en Suisse romande, sans les dissocier toutefois d'autres développements observés, pour les domaines concernés (didactique, linguistique, psychologie), dans l'ensemble de l'espace francophone.

Structure du dossier

Ce dossier s'articule en trois parties:

- une introduction mettant en perspective historique la rénovation romande, entre autres par rapport à la situation générale de l'enseignement, par rapport à l'enseignement du français dans d'autres pays francophones, etc.;
- un bilan établi selon les sous-domaines de l'enseignement du français et prenant en compte le projet initial de la rénovation, les réalisations effectives, les résultats obtenus (en termes de performances, mais aussi des représentations que s'en font les acteurs du système) et les pistes nouvelles apparues depuis 1980;
- quelques entrées transversales, visant à mettre en discussion les orientations et les enjeux actuels et à venir à la lumière du bilan effectué et des principales tendances qu'on observe dans les débats pédagogiques et didactiques.

Le choix d'un découpage disciplinaire traditionnel — à une époque où l'on parle beaucoup d'interdisciplinarité, de décloisonnement — peut surprendre. Cependant, s'agissant de l'établissement d'un bilan de l'enseignement du français, il a paru judicieux de partir des sous-disciplines qui sont traditionnellement les siennes afin de mieux comprendre leurs spécificités, les liens qu'elles entretiennent — ou devraient entretenir — entre elles, les limites qu'elles imposent à la construction de connaissances opératoires, mais aussi la pertinence des "points de vue sur la langue" qu'elles permettent peut-être de développer. En outre, par l'explicitation et la mise en discussion de points de vue sur les objets d'enseignement/apprentissage qui, de fait, s'avèrent le plus souvent centrés sur l'une ou l'autre sous-discipline, un tel ancrage dans le découpage disciplinaire actuel nous a semblé un gage d'objectivité et de complétude avant d'évoquer, dans la troisième partie du dossier, des perspectives plutôt interdisciplinaires.

Accueil du dossier

Accueilli favorablement par les participants au séminaire, qu'ils soient issus de la recherche, des instituts de formation ou des autres instances concernées, ainsi que par les experts invités, ce dossier constitue d'ores et déjà — ainsi que certains nous l'ont rapporté — un véritable document de travail, utilisable comme source d'information ou instrument de formation. La question des suites à lui donner — sous la forme d'une publication, d'un site Internet ou d'une autre façon encore — reste par conséquent ouverte.

3. SYNTHÈSE DU SÉMINAIRE ET PROPOSITIONS

Les discussions qui se sont déroulées durant le séminaire ont été denses et variées; les propos ont été nuancés. Pour les auteurs du rapport, il en résulte une difficulté certaine à faire émerger des propositions *simples* qui auraient recueilli l'aval consensuel de l'ensemble des participants. Les analyses et propositions qui suivent sont celles qui nous semblent toutefois avoir été approuvées par un grand

nombre des participants et/ou qui concordent avec les positions des experts invités. Certaines sont en outre reprises du dossier-bilan, qui décrit l'état des lieux des recherches effectuées à propos de l'enseignement du français.

Ces analyses et propositions sont subdivisées en deux parties, la première présentant une évaluation de la situation actuelle de l'enseignement (actualité de *Maîtrise du français*, évolution de certains référents théoriques et du contexte d'enseignement), la seconde formulant les propositions que nous soumettons aux participants au *Forum*. Ces propositions, qui forment un cadre de réflexions pour l'avenir, sont censées fournir une aide aux décisions à prendre en ce qui concerne aussi bien le plan d'études cadre romand, les moyens d'enseignement que la formation des enseignants.

3.1. Une évaluation de la situation actuelle

Maîtrise du français: confirmation et évolutions

Maîtrise du français ne serait plus d'actualité, beaucoup l'affirment... Les références scientifiques qui furent les siennes sont pour la plupart dépassées, la place qu'y prennent les activités de structuration est trop importante et sa forme ne convient plus (en particulier son format trop volumineux)... Pourtant, les principes qui fondent l'ouvrage, les grandes lignes de la démarche qui y est proposée (centration sur quatre grandes finalités — savoir écouter, savoir parler, savoir lire et savoir écrire —, travail sur le double niveau de la maîtrise pratique et de la structuration des connaissances relatives à cette maîtrise, etc.) sont considérés comme toujours pertinents, moyennant quelques réajustements. La langue dont les élèves doivent développer la maîtrise à l'école est bien avant tout langue de communication. Et il reste par conséquent parfaitement pertinent de leur proposer des situations complexes et diversifiées de production orale ou écrite, ou de compréhension orale et écrite, et de vouloir leur donner les outils langagiers leur permettant de maîtriser et de mieux comprendre la diversité de ces situations.

Il ressort ainsi du séminaire qu'il n'est pas nécessaire de rompre avec ce qui a été fait ces dernières années, que l'enseignement à venir doit s'inscrire dans la continuité des principes affichés dans l'ouvrage méthodologique de 1979 — tout en présentant toutefois de nouvelles facettes et en prenant en compte certaines évolutions afin de rester *en phase* avec les développements actuels de la discipline et les changements plus généraux qui affectent l'enseignement. Deux évolutions doivent en particulier être mentionnées en préalable à la présentation de nos propositions dans la mesure où elles en constituent en quelque sorte le cadre, épistémologique et social: ce sont d'une part la redéfinition, autour de la didactique, des relations entre les diverses théories de référence concernées par l'enseignement et l'apprentissage du français, d'autre part la reconnaissance croissante du caractère pluriculturel des classes et sa prise en compte didactique.

Changements relatifs aux théories de l'apprentissage de la langue

Dans les années 70-80, *Maîtrise du français* s'appuyait largement sur la linguistique (structuralisme et grammaire générative) d'une part, sur la psychologie génétique piagétienne d'autre part. Ces sources n'ont pas perdu leur validité. Toutefois, pour diverses raisons, elles ne peuvent plus aussi clairement et aussi directement qu'il y a 20 ans servir de base à l'enseignement.

Pour ce qui est des références linguistiques, l'évolution et la complexification croissante des théories générativistes, par exemple, a rendu difficilement possible la prise en compte des modèles qui seraient disponibles aujourd'hui; en outre, de nouveaux courants se sont développés — tels la grammaire de l'oral, la pragmatique, l'analyse conversationnelle et textuelle — dont la pertinence pour l'enseignement est unanimement reconnue. Toutefois, c'est surtout le lien — trop direct — qui était établi entre ces modèles linguistiques et l'enseignement qui est aujourd'hui remis en question: il ne suffit pas, en effet, d'une bonne théorie de référence pour que l'apprentissage ait lieu. Ou, pour le dire autrement: cohérence théorique et cohérence didactique ne vont pas nécessairement de pair!

En psychologie, de nombreuses recherches ont mis en évidence, dans la ligne de Vygotski, le rôle des interactions sociales dans la construction des connaissances par l'enfant, en soulignant en particulier que la relation de l'enfant à l'objet était médiatisée par ces interactions. Il en découle une conception de l'apprentissage qui, tout en conservant l'importance accordée à l'activité des apprenants, redonne un statut plus fort aux échanges entre pairs et avec l'enseignant ainsi qu'aux verbalisations métalangagières, voire métacognitives.

D'autres évolutions encore, concernant le rôle de l'évaluation et la manière de la réaliser, concernant la manière de concevoir et de définir les objectifs d'apprentissage, méritent également d'être signalées, de même que les études sociologiques mettant l'accent sur la détermination sociale non plus tant du savoir en tant que tel mais du rapport aux objets scolaires et au savoir.

Mais c'est surtout l'avènement de **la didactique** qui représente une évolution déterminante, dans la mesure où elle constitue une théorie même de l'enseignement/apprentissage qui à la fois convoque et articule les différentes théories de référence; or, dans *Maîtrise du Français*, si celles-ci étaient effectivement convoquées, la relation entre elles n'était pas clairement établie.

Changements relatifs au contexte d'enseignement

Il n'est plus guère de classes, aujourd'hui, qui ne comptent plusieurs enfants pour lesquels le français n'est pas la "langue maternelle". Mais ce phénomène, apparu dès les années 60 au moins et qui va s'amplifiant, n'avait jusqu'à récemment guère été pris en compte. Or, **ce pluriculturalisme constitue un cadre nouveau pour l'enseignement**: il requiert certains changements didactiques (qui ne se réduisent en aucun cas à la mise en place de "pédagogies compensatoires"!), par exemple dans la manière de concevoir la langue française comme objet d'apprentissage (cf. infra) et de la situer dans le cursus scolaire, à côté d'autres langues (les langues enseignées à l'école, les langues de la communauté scolaire et sociale, etc.). En outre, la place toujours plus importante accordée à l'enseignement précoce d'autres langues dans le cadre scolaire nécessite elle aussi un repositionnement de l'enseignement du français, une meilleure coordination, afin d'aller vers une meilleure intégration des enseignements de langues en général.

Le développement des **technologies de la communication et de l'information** représente une autre évolution importante (cf. dossier pp. 243-252). Il est frappant à cet égard de constater, comme cela l'a été lors du séminaire, qu'il ne suffit pas de mettre à disposition des classes ces nouvelles technologies mais qu'il est nécessaire de penser les conséquences et les potentialités *didactiques* des changements qu'elles apportent.

L'enseignement du français de l'an 2000 n'est donc plus, et ne peut plus être, tout à fait le même que celui de la fin des années septante. Même si, comme nous l'avons vu, ses finalités restent globalement les mêmes, même si les principes de *Maîtrise du français* restent globalement valables, il s'agit d'en tenir compte pour définir les principales orientations de l'enseignement à venir.

3.2. Pour un cadre de réflexion cohérent

Dans le contexte des évolutions mentionnées ci-dessus, et dans le prolongement de *Maîtrise du français*, les auteurs du rapport estiment — sur la base des données de la recherche — qu'il serait indispensable, avant toute chose, de fonder *solidement* et *de manière cohérente* les décisions qui seront prises en termes de plan d'étude cadre, de moyens d'enseignement et de formation. Pour ce faire, la rédaction d'un document de référence de l'enseignement du français, qui pourrait être mis en discussion auprès des instances concernées, apparaît comme la solution la plus appropriée.

La principale proposition que nous formulons est par conséquent la suivante:

Créer un groupe de réflexion, formé de 5 à 10 personnes, chargé de rédiger un document de référence de l'enseignement du français abordant en particulier des questions relatives au statut de l'enseignement du français à l'école, aux objectifs et finalités de cet enseignement, aux démarches didactiques à mettre en oeuvre, aux choix conceptuels à effectuer ainsi qu'à l'organisation curriculaire et à l'articulation entre ses divers sous-domaines.

Ce document devra tenir compte à la fois des données issues des recherches réalisées en Suisse romande (Cf. dossier) et des principaux points de consensus qui auront été dégagés lors du séminaire scientifique et du forum de janvier 2001. Il approfondira l'analyse des questions qui restent aujourd'hui ouvertes. Ces points de consensus et questions sont repris et commentés ici, en 10 points. Ils constituent en quelque sorte la structure du document envisagé.

1. Préciser le statut du français, langue d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire

- *repenser la dénomination "français langue maternelle" de manière à l'adapter au contexte actuel et à la rendre compatible avec une didactique adaptée à ce contexte;*
- *l'articuler à l'ensemble des enseignements de langues prodigués dans le cadre scolaire, de manière à rendre possible une didactique mieux coordonnée et intégrée;*
- *définir sa place en tant qu'objet d'apprentissage, mais aussi en tant qu'outil d'apprentissage dans diverses disciplines, de manière à mieux exploiter l'ensemble des occasions d'apprentissage.*

Voici quelques commentaires à propos de ces trois aspects:

Une dénomination “français langue maternelle” qui ne fait plus sens

Une des conséquences importantes des changements dont il vient d'être question est la **modification du statut de la langue française en classe**. Les flux migratoires ont modifié profondément la composition des classes, où se côtoient désormais des élèves parlant des langues très diverses. Or, cette situation est souvent perçue et/ou vécue comme un problème, rendant par exemple difficile la mise en oeuvre des démarches proposées dans les moyens d'enseignement. Il s'avère ainsi qu'on ne peut plus simplement parler, à l'heure actuelle, de *langue maternelle* pour le français de l'école en Suisse romande, comme si on pouvait tout naturellement s'appuyer sur les intuitions des élèves et leurs acquis préalables. Il convient par conséquent (1) de trouver **une autre appellation** au “français langue maternelle”, afin qu'elle reflète mieux la situation actuelle, mais aussi (2) de mieux définir le statut scolaire de cette langue française — en tant qu'elle est la *langue du territoire*, la *langue de la communauté* — et, enfin, (3) de construire des outils didactiques qui, dans la mesure du possible, tiennent compte de la diversité langagière et culturelle, voire en tirent parti.

Des enseignements de langues mieux intégrés

Etant donné l'importance accordée aujourd'hui à l'enseignement des langues dans le contexte scolaire (cf. CDIP 1998), l'enseignement du français ne peut plus être envisagé isolément, sans tenir compte de ces autres enseignements. Le document de référence projeté devra par conséquent formuler des propositions sur la manière d'**articuler l'enseignement du français langue première** (une appellation possible!) **à celui des autres langues**. Le dossier traite de ce thème et montre la nature du problème et les questions qu'il laisse encore ouvertes (cf. pp. 257 et sq.). Il apparaît ainsi que les divers enseignements de langues devraient — sans perdre ce qui fait leur spécificité — s'appuyer, se renforcer les uns les autres; cela implique, pour le moins

- une réflexion de nature curriculaire dans la perspective du futur plan d'études cadre romand: dotation horaire et organisation des enseignements, planification cohérente des contenus, etc.;
- un effort d'harmonisation au niveau des terminologies grammaticales utilisées dans chaque enseignement;
- la création d'outils (stratégies, cadres conceptuels...) permettant aux élèves d'affronter plus facilement les transitions entre les différents enseignements et, plus généralement, la diversité des langues.

Envisager le français à la fois comme objet et comme outil d'apprentissage

Des travaux de recherche sont en cours, en France notamment, sur le rôle du français dans/pour les enseignements/apprentissages des autres disciplines. Oralement et par écrit, les élèves sont en effet quotidiennement amenés à utiliser le français pour de l'histoire, des sciences, des mathématiques, etc. Il est temps, par conséquent, d'examiner concrètement comment le travail effectué en français pourrait être mis à profit dans les autres disciplines.

Réciproquement, il s'agit également d'examiner dans quelle mesure le travail accompli dans ces autres disciplines pourrait aider les élèves à développer leurs capacités en français. Autrement dit, il faudrait favoriser, au secondaire en tout cas, une collaboration entre les professeurs des différentes disciplines pour réfléchir à ce que devrait ou pourrait être le rôle des enseignants des disciplines autres que le français par rapport à cette langue et à son apprentissage.

Ces questions ouvrent celle, plus générale, de *l'interdisciplinarité* dont on parle beaucoup sans trop savoir comment la réaliser! Dans le cadre du séminaire, plusieurs intervenants y ont fait référence. A cet égard, les “séquences didactiques” en cours de publication devraient constituer des outils permettant d'aller dans ce sens, en particulier lorsqu'elles portent sur des genres “scolaires” tels le *compte rendu*, l'*exposé*, le *débat*, etc., qui sont à l'évidence utiles pour d'autres matières; il serait par conséquent intéressant de donner forme aux pistes qu'elles fournissent en explicitant les relations qu'elles instaurent entre les disciplines.

2. Définir les finalités principales de l'enseignement du français

- **en établissant des priorités tenant compte à la fois des attentes sociales et de l'intérêt des élèves;**
- **en les situant par rapport aux trois axes qui sous-tendent l'enseignement du français: la maîtrise pratique de la langue, les outils réflexifs qui structurent cette maîtrise et les savoirs culturels qui en expriment le sens et les valeurs.**

De quoi voulons-nous qu'un jeune soit capable — en termes de savoirs, de savoir-faire, voire de savoir-être — à la fin de la scolarité? Autrement dit, et en tenant compte des potentialités des élèves, quelles sont les exigences sociales dont l'école veut tenir compte dans l'enseignement du français? Mais aussi, à l'inverse, qu'est-ce que l'enseignement de la langue peut apporter aux élèves dans leur développement — comme personne et comme citoyen? De telles questions mettent en jeu des valeurs, des choix de société. Elles supposent un **débat social**, afin qu'un certain consensus soit obtenu qui permette alors à l'école de définir des priorités, sans vouloir tout faire et poursuivre parfois des objectifs qu'il est difficile de concilier et de cumuler (promouvoir l'expression libre et exiger une production "correcte"...).

Il apparaît primordial, par conséquent, de clarifier ce que l'école doit faire, dans des domaines traditionnels tels que l'orthographe ou la grammaire, certes, mais aussi dans des domaines moins souvent discutés, tels que l'argumentation orale ou la rédaction de notes techniques, mais qui semblent pourtant répondre à des exigences de la société actuelle.

Trois grands axes devront structurer la formulation de ces finalités:

- **la maîtrise pratique de la langue**, qui constitue l'axe dominant; les quatre objectifs-phares de *Maîtrise du français* (savoir écouter, savoir parler, savoir lire et savoir écrire) conservent à cet égard tout leur sens, pour autant du moins qu'on prenne également en compte leurs combinaisons dans le cadre des formes complexes de communication (dialogues, débats, prise de notes à l'écoute d'un exposé, etc.);
- **les visées réflexives** de l'enseignement du français, en particulier lorsqu'elles servent la maîtrise pratique, mais aussi — pour une part qui reste à déterminer — dans la mesure où elles permettent aux apprenants de s'inscrire dans une communauté linguistique et culturelle fondée sur le partage de certaines connaissances. Ces visées touchent à la langue (grammaire, lexique, etc.), mais aussi à la communication et aux fonctionnements communicatifs (énonciation, situations de communication, etc.);
- **la question des valeurs** (culturelles, langagières et sociales) qui renvoie, en premier lieu, à l'enseignement de la littérature, mais aussi à des savoirs relatifs à l'histoire de la langue, à la mise en place et à l'évolution des normes (orthographiques par exemple), à la variation sociale et géographique, aux relations entre langues, etc.

3. Formuler des objectifs en terme d'apprentissages (et non en termes de programmes d'enseignement ou de description systématique des contenus):

- **en les concevant comme des repères pour les enseignants et les élèves;**
- **en les énonçant d'une manière qui fasse ressortir ce qui est prioritaire, pour les élèves, à certaines étapes de leur développement;**
- **en tenant compte des développements récents des théories psychopédagogiques, psycholinguistiques et didactiques.**

Parmi les changements qui ont affecté l'enseignement depuis quelques années, ceux concernant la formulation des objectifs ne sont pas les moindres. Que ce soit dans *Maîtrise du français* ou dans les Plans d'études actuellement en vigueur, les objectifs sont envisagés de deux manières qu'il ne parait pas toujours aisé de concilier: d'une part des formulations générales, et le plus souvent peu opératoires, qui présentent des objectifs très globaux (du type "adapter le registre de langue à la situation", proposé dans le GRAP à propos de l'expression orale); d'autre part, des objectifs au contraire très atomisés, découpés selon les degrés et fournissant de fait le programme d'enseignement annuel (cf. listes de vocabulaire). Or, sous l'impulsion de travaux conduits

- a) en psychopédagogie sur la notion de *compétence*,
- b) dans l'enseignement des langues étrangères autour du "portfolio des langues" et d'un cadre européen de référence permettant une formulation homogénéisée des capacités attendues,
- c) en didactique autour de l'idée d'apprentissage intégré et de progression spiralaire,
- d) en psycholinguistique à propos des phases du développement langagier,

il apparait aujourd'hui nécessaire **d'aller vers une nouvelle manière de formuler les objectifs** qui, tout à la fois, soit:

- plus centrée sur ce qui est **prioritaire** pour *tous* les élèves, en évitant le "pointillisme";
- plus **explicite** en ce qui concerne les capacités que les élèves doivent avoir développées à certaines étapes-clés de leur développement (fins de cycles et, surtout, fin de la scolarité obligatoire), de manière à pouvoir donner lieu à une évaluation des apprentissages réalisés;
- plus **souple** en ce qui concerne les objectifs spécifiques — car l'apprentissage doit avant tout résulter d'un travail régulier tout au long du cursus, par reprise et approfondissement —, de manière à permettre une différenciation plus forte et une gestion plus diversifiée de l'enseignement.

Ce faisant, il s'agit également de passer d'une formulation des objectifs organisée en fonction d'un programme annuel d'enseignement à une conception curriculaire des apprentissages.

4. Fonder l'enseignement du français sur une cohérence de nature didactique, c'est-à-dire sur une mise en relation systématique des déterminations apportées par les trois "pôles" interdépendants qui définissent la situation scolaire: les élèves (ce qu'ils sont capables d'apprendre à un moment donné de leur cursus), l'objet (les contenus définis comme scolairement pertinents en référence aux pratiques sociales de référence) et les enseignants (ce qui est "enseignable").

Dans l'enseignement actuel, la cohérence est largement fondée sur une logique de l'objet, c'est-à-dire sur une organisation systématique des contenus langagiers, comme si la structuration des contenus correspondait nécessairement à la progression des apprentissages. Autrement dit, il n'est guère tenu compte des capacités cognitives des élèves (excepté le fait que l'organisation des contenus va généralement du simple au complexe...), de leurs orientations psychiques et sociales, voire de leurs intérêts. En outre, actuellement, la "cohérence" effective de l'enseignement dépend également souvent, de manière passive et quelque peu aléatoire, des moyens d'enseignement qui sont mis à disposition ou imposés, sans que soient fournis des repères, des outils qui permettraient une conduite plus distanciée.

Or, il semble tout d'abord que la cohérence devrait être repensée *à partir* des finalités et des objectifs assignés à l'enseignement. Ensuite, qu'elle devrait prendre en considération l'ensemble des composantes de la situation didactique et consister en une mise en relation des trois pôles que constituent l'apprentissage (ce qui est "apprenable" à un moment donné), l'objet (ce qui est considéré comme pertinent par rapport à ses multiples caractéristiques) et l'enseignement (ce qui, sur la base d'une transposition, apparait comme "enseignable"). Autrement dit, la cohérence doit être de nature *didactique*.

5. Etablir une ligne de progression des apprentissages qui définisse un curriculum et qui fournisse une vision d'ensemble du cursus scolaire — entre autres en termes de continuité et de ruptures.

La question de la cohérence renvoie directement à celles de la *continuité* de l'enseignement et de la *progression* des apprentissages: faut-il, comme c'est largement le cas aujourd'hui, privilégier une homogénéité verticale forte, en organisant par exemple l'enseignement selon une même structure interne tout au long du cursus? Ou proposer certaines "ruptures", en tenant davantage compte de la nature discontinue des apprentissages et des intérêts des élèves?

En fait, comme cela a été relevé à de nombreuses reprises, l'apparente homogénéité actuelle, qui est en quelque sorte présumée, n'exclut en aucune façon les ruptures! C'est en particulier le cas au moment du passage entre le primaire et le secondaire, en ce qui concerne par exemple la place et le statut de la lecture *versus* la littérature. De telles ruptures sont-elles inéluctables? Sont-elles nécessairement négatives? Ou positives, afin de remotiver les élèves? Dans une telle optique, y aurait-il alors des sous-disciplines à privilégier à certains moments du cursus?

Ces questions, liées à la **progression curriculaire** et à la planification de l'enseignement, n'ont guère été abordées de manière explicite. De plus, il n'y a pas d'accord à leur propos. On observe par exemple, chez les acteurs de l'école, une tension entre une exigence de cohérence pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (voire au-delà) et des résistances, dans le but par exemple de sauvegarder la diversité des pratiques.

La réponse à ces questions, d'ailleurs, ne peut être que complexe. Elle implique en effet de prendre en considération les possibilités et les intérêts des élèves, de tenir compte de leur développement, sans toutefois jamais perdre de vue les attentes sociales qui fondent les finalités et les objectifs terminaux de la scolarité. Elle nécessite par conséquent un important travail de réflexion (voire d'expérimentation?) qui devrait conduire à des propositions de scénarios possibles pour l'avenir: qu'enseigner? quand? comment?...

Soulignons en outre que, si des ruptures devaient être instaurées au fil de la scolarité, il conviendrait alors de les expliciter, de leur donner du sens, sans laisser croire à une continuité qui n'existerait pas!

Une seule chose est sûre: il est nécessaire de définir des étapes dans la progression des apprentissages et des objectifs qui y correspondent et constituent des repères pour les enseignants et les élèves (cf. supra, point 3). L'idéal serait de pouvoir établir ces moments-clés sur des bases scientifiques, en repérant des sortes d'objectifs-obstacles qu'il serait indispensable d'atteindre pour aller plus avant. Nous en sommes toutefois encore loin. Pragmatiquement, une organisation par cycles paraît représenter une solution satisfaisante dans la mesure où elle définit de telles étapes tout en ménageant une relative liberté par le laps de temps qu'elle laisse pour parvenir aux objectifs.

6. Placer les pratiques textuelles au centre de l'enseignement du français — ce qui signifie entre autres d'en faire le point de départ, la référence de base, pour l'établissement des objectifs et du curriculum.

Lors de la table ronde finale, divers intervenants ont relevé une volonté consensuelle de **placer les pratiques textuelles au centre de l'enseignement**. Celles-ci représentent en effet la dimension langagière la mieux à même d'empêcher une approche parcellisée, atomisée, de la langue (que les recherches ont fréquemment mise en évidence! cf. dossier) et d'articuler les trois ensembles de finalités mentionnées sous point 2. C'est donc à partir des pratiques textuelles que l'ensemble de l'édifice doit être repensé, à partir d'elles que les objectifs doivent, pour chaque ensemble de finalités, être établis, en relation à elles qu'une progression peut être définie.

Ces dernières années, les travaux de recherche sur les textes et les pratiques textuelles se sont multipliés. Toutefois, il s'agit encore d'un domaine en développement, en mouvement, où n'existe pas un consensus quant aux catégories et concepts en usage. Certains courants sont fondés sur des *types* de textes, d'autres sur des *genres* de textes; certains sur les *produits* textuels, d'autres sur les *processus* de production textuelle...

Dans la perspective d'une cohérence didactique, il sera par conséquent nécessaire de procéder — comme cela nous a d'ailleurs été suggéré — à certaines clarifications à propos des concepts de *genre*, de *type*, etc. Il est important, en effet, dans ce domaine, d'aboutir à un certain consensus conceptuel et terminologique si l'on veut reconstruire l'échafaudage à partir du texte.

7. Clarifier et renforcer — dans la perspective énoncée sous point 6 (autrement dit en partant des pratiques textuelles) — l'articulation entre les différents domaines de l'enseignement du français; cela signifie en particulier d'envisager les “sous-disciplines d'abord dans l'optique de leur apport aux maîtrises pratiques impliquées dans les différentes activités textuelles, puis, dans un deuxième temps seulement, dans une optique plus autonome.

Si on examine de plus près les sous-disciplines du français, on constate que les recherches actuelles en didactique ont souvent tracé des pistes nouvelles et intéressantes pour l'enseignement (de l'expression orale et écrite, de la grammaire, de l'orthographe, de la littérature, etc. Cf. dossier); citons par exemple les travaux sur les textes, aussi bien oraux qu'écrits, qui ont conduit à de nouveaux contenus d'enseignement (textes de genres divers, étude des connecteurs, des anaphores,...) et de nouvelles procédures de travail (résolution de problèmes d'écriture, lecture suivie, ateliers de négociation graphique, etc.).

On peut néanmoins déplorer — ainsi que l'ont bien montré de nombreuses recherches — que cette évolution se soit effectuée de manière désordonnée et inégale, au prix d'un alourdissement continu des programmes et des connaissances demandées aux élèves et aux enseignants. Les nouveautés se sont ajoutées au déjà là, sans qu'une véritable articulation entre les domaines n'ait été proposée.

Dans cette perspective, le séminaire a mis en évidence la nécessité et l'urgence de repenser les relations entre les sous-disciplines — ce que Simard nommait l'*interdisciplinarité interne* — dans une vision plus systémique de l'enseignement. Quelques suggestions ont d'ailleurs été esquissées, par exemple de travailler par *binômes* (lecture-écriture, littéraire-non littéraire...), plutôt que de conserver les sous-disciplines que nous connaissons, avec le risque (que nous connaissons aussi) d'une survvalorisation de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire dans les pratiques d'enseignement.

Cette redéfinition des liens à l'intérieur du français doit être conduite à partir du texte, dans la mesure où celui-ci constitue à la fois le point de départ et l'aboutissement des apprentissages, le lieu où l'ensemble des sous-disciplines se retrouvent (cf. supra, point 6). Autrement dit, construisant l'édifice à partir du texte, il s'agit de prévoir des moments de travail, des activités “sous-disciplinaires” de deux types:

- pour aborder des éléments langagiers en lien direct avec le travail textuel (autrement dit pour construire les savoir-faire spécifiques qui permettent la maîtrise des textes),
- pour traiter d'autres objectifs (d'ordre culturel par exemple) qui ne sont pas directement liés à des maîtrises pratiques (cf. point 2 à propos des trois axes de finalités de l'enseignement).

C'est au moment où ces deux types d'activités auront été clarifiés et distingués qu'il s'agira de repenser la cohérence interne des “sous-disciplines” et des relations entre elles.

Ce faisant, il s'agit aussi de repenser différemment la fameuse dichotomie expression / structuration, en la recentrant clairement sur l'articulation entre la construction d'outils langagiers et la construction des savoirs relatifs à ces outils, autrement dit en proposant pour toutes les activités réalisées dans le cours de français une double visée, *pratique* d'une part (*savoir lire un conte, écrire un fait divers, débattre,...*) et *réflexive* d'autre part, consistant en une construction avec les élèves d'outils métalangagiers qui permettent de penser et d'objectiver ces pratiques et, *a fortiori*, de les améliorer².

² On notera, d'une part, que cette redéfinition des relations internes à la discipline concerne avant tout les sous-disciplines qui sont prioritairement au service, plus ou moins direct, de la maîtrise pratique. D'autres sous-disciplines — la littérature, bien sûr, mais peut-être aussi une part de la réflexion sur la langue — doivent conserver une relative autonomie dans la mesure où elles ont des visées de l'ordre des savoirs, de la culture, plutôt que pratiques. A l'autre extrême de ce qui doit être pensé en terme de continuum, doit également rester une place pour ce qui serait de l'“expression libre”, hors de toute visée immédiate de maîtrise.

8. Clarifier le(s) rôle(s) et la place de l'évaluation dans l'enseignement du français, ce qui implique en particulier de lier plus fortement et plus concrètement la réflexion sur l'évaluation à la didactique disciplinaire du français en développant

- **une évaluation formative qui soit au service des apprentissages et intégrée dans les moyens d'enseignement;**
- **une évaluation informative, au service des parents et des élèves eux-mêmes, qui soit claire et compréhensible;**
- **une évaluation sommative qui fasse concrètement le lien entre les objectifs locaux et les objectifs terminaux, voire les finalités d'apprentissage.**

Le domaine de l'évaluation a connu d'importants développements depuis la rénovation de l'enseignement du français. Cependant, les innovations proposées se situent le plus souvent sur un plan pédagogique général et peinent à être mises en oeuvre concrètement dans les enseignements disciplinaires: comment évaluer formativement un point de grammaire dans le cadre d'une production textuelle? comment relier l'évaluation formative, souvent centrée sur des aspects langagiers "locaux" et en voie d'apprentissage, à une évaluation sommative qui devrait rester ciblée sur des objectifs plus généraux?... Ainsi que diverses recherches l'ont montré, il résulte de cette situation un décalage entre discours sur l'évaluation et pratiques effectives. Il apparaît en conséquence important de lier plus fortement et plus concrètement la réflexion sur l'évaluation à la didactique disciplinaire — du français en l'occurrence —, et ce pour les trois principales fonctions que remplit l'évaluation:

- une évaluation *formative* qui soit au service des apprentissages et intégrée dans les moyens d'enseignement, qui fournisse des démarches d'évaluation et non seulement des outils. Beaucoup craignent en effet qu'on se contente de proposer des grilles critériées, par exemple, alors qu'il importe de doter les enseignants, voire les élèves, de procédures qui leur permettent, concrètement, de réviser et évaluer les productions langagières. Il vaudrait ainsi la peine de varier les outils et les démarches (évaluation par le maître, autoévaluation, coévaluation, dialogue maître-élève, etc.);
- une évaluation *informative* qui soit clairement au service des parents et des élèves eux-mêmes — c'est-à-dire qui utilise un langage simple et compréhensible pour indiquer où chacun des élèves se situe dans ses apprentissages;
- une évaluation *sommative* qui fasse concrètement le lien entre les objectifs "locaux" d'apprentissage et les objectifs terminaux, de nature nécessairement plus générale.

Pour ce faire, et éviter qu'apparaisse un décalage entre les apprentissages en cours et les évaluations sommatives proposées, les plans d'études doivent présenter, pour certains moments-clés du cursus (fins de cycles par exemple), des objectifs clairs qui servent de repères pour guider l'enseignement et l'évaluation.

On soulignera, en outre, qu'il manque actuellement de propositions (incluses dans les didactiques) pour évaluer les élèves en difficulté, et rendre ainsi possible — également au niveau de l'évaluation — un enseignement différencié.

9. Assurer un suivi scientifique.

Les différents aspects envisagés sous les points 1 à 8 doivent être considérés comme des hypothèses didactiques — et non des dogmes —, susceptibles d'évolutions et d'améliorations permanentes; ils devront, par conséquent, faire l'objet d'un suivi scientifique régulier.

A plusieurs reprises, les participants au séminaire ont souligné la nécessité d'accompagner les futurs changements dans l'enseignement du français par des recherches. C'est, entre autres, grâce à un tel suivi que certains ajustements ont d'ores et déjà pu être réalisés ou envisagés depuis la rénovation des années 80; c'est également en collaboration étroite et continue avec la recherche qu'a été initiée une réflexion à propos de l'enseignement de l'expression orale et écrite (Martin *et al.* 1989, Weiss

[Ed.] 1992, de Pietro *et al.* 1993), puis l'élaboration de supports didactiques nouveaux (*cf.* COROME 1996, Dolz & Schneuwly 1998). Les documents produits (plans d'études, moyens d'enseignement, ouvrages de référence, etc.) devraient en effet être considérés comme évolutifs, et l'observation et l'analyse de leur mise en oeuvre dans les classes devraient permettre de les réajuster en permanence.

Pour qu'un tel suivi soit possible, il importe dans un premier temps qu'on dispose d'une meilleure connaissance des pratiques effectives, quotidiennes, d'enseignement et d'apprentissage dans les classes. Les recherches conduites à ce propos sont en effet encore peu nombreuses, contrairement à celles portant sur l'évaluation des innovations ou des performances des élèves par exemple. Or, si on veut répondre aux besoins de l'enseignement et contribuer aux innovations, il est impératif de savoir comment se déroule l'enseignement du français dans les classes: qu'est-ce qui s'enseigne réellement? comment? avec quels moyens? quelles contraintes? quelles sont les difficultés rencontrées, que ce soit par les enseignants ou par les élèves? qu'est-ce qui "marche" et pourquoi?

En outre, afin d'assurer un suivi régulier de l'enseignement du français en Suisse romande, une mise à jour continue des résultats des recherches dans le domaine est nécessaire. Il importe de plus que ces résultats soient mis à la disposition des milieux de l'enseignement (enseignants, mais aussi formateurs, inspecteurs, etc.), sous une forme accessible.

Dans cette double perspective, il apparaît important que les chercheurs travaillent en équipes, en réseaux, dans une mise en commun des forces disponibles.

10. Envisager conjointement et dans une perspective systémique les deux "composantes" de l'enseignement du français que sont la formation et les moyens d'enseignement. Le document de référence proposé ici devrait contribuer à cette mise en relation.

Qu'en est-il de la formation des enseignants d'une part et des moyens d'enseignement d'autre part? Ces questions, au moment où se définissent les orientations futures de l'enseignement, sont évidemment importantes. On se rappellera d'ailleurs qu'une interrogation des autorités scolaires quant à l'avenir des moyens d'enseignement actuels est à la source du processus de réflexion et de proposition en cours.

Diverses positions ont été exprimées lors du séminaire: certaines donnant la priorité à la première, d'autres aux seconds, d'autres encore recherchant une meilleure articulation entre les deux. Mais nous ne sommes pas parvenus, au terme de nos échanges, à un consensus sur ce point.

Quatre préoccupations majeures ont cependant émergé:

1. Le matériel ne doit, en tous les cas, pas se substituer à la formation: il importe donc de ne pas négliger cette dernière. En outre, ici encore, des recherches conduites sur les pratiques effectives en classe devraient permettre de mieux lier formation et moyens d'enseignement en fondant les réflexions sur l'usage réel qui est fait des outils didactiques à disposition.
2. Il convient d'envisager une diversification des moyens d'enseignement afin de répondre à la demande des enseignants et de leur laisser une certaine marge de liberté.
3. Dans la perspective ainsi esquissée (professionalisation, diversification, autonomie), il importe d'assurer une mise en relation précise des documents curriculaires et des moyens d'enseignement offerts aux enseignants: une telle mise en relation constitue en effet le noyau du dispositif global permettant aux enseignants de mettre en oeuvre des pratiques diversifiées et de recourir à des outils didactiques multiples sans perdre de vue les objectifs et finalités à viser dans leur enseignement.
4. Il importe, finalement, d'aborder les questions liées à la formation et aux moyens d'enseignement — mais aussi aux démarches d'enseignement, aux objectifs et au curriculum — dans une perspective systémique.

Tenant compte des interrogations qui subsistent, mais aussi du cadre esquissé ci-dessus, il paraît nécessaire, à court terme,

- de mettre la priorité sur la mise en oeuvre des supports didactiques qui vont incessamment être introduits
- de fonder plus solidement les décisions qui devront ultérieurement être prises, en se basant sur le document de référence proposé ici d'une part, sur les premiers enseignements que nous apporteront les recherches sur la mise en oeuvre des nouveaux supports d'autre part.

Bibliographie

- Aeby S., de Pietro, J.-F. & M. Wirthner (2000). *Français 2000 — L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Dossier préparatoire. Neuchâtel, IRDP.
- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck & Duculot (Savoirs en pratique. Français).
- Besson, M.-J. et al. (1979). *Maîtrise du français: méthodologie pour l'enseignement primaire*. [s. l.]: Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Commission romande des moyens d'enseignement (1996). *Français-expression. Conception d'ensemble*. Document mis en consultation auprès des cantons et des associations professionnelles d'enseignants. Neuchâtel, COROME.
- Commission romande des moyens d'enseignement (1998). *Éveil au langage / Ouverture aux langues. Avant projet du groupe d'étude*. Neuchâtel, COROME.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2000). *Vers un plan d'études cadre pour la Suisse romande*. Texte d'orientation présenté par la Commission pédagogique et adopté officiellement le 17 février 2000 par la Conférence.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Rapport mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un "Concept général pour l'enseignement des langues" à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- De Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner, M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons... : enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques*. Neuchâtel : IRDP (Regards ; 93.302).
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur (Didactique du français).
- Martin, D., Weiss, J. & Wirthner, M. (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire : 1979-1989, constats, problèmes et propositions : rapport de COROF*. Neuchâtel : IRDP (Recherches ; 89.107).
- Weiss, J. (éd.). (1992). *Français 91 : rapport final : colloque, Fribourg, novembre 1991 / organisé par la Conférence intercantonale des CDIP SR/TI ; prés. par la Commission des colloques romands*. Neuchâtel : IRDP (Regards ; 92.302).

Vue d'ensemble des propositions

Voici résumées — en réponse à la requête adressée à la CIIP et à l'IRDP par la CS1 et la CS2 — les propositions et interrogations que “la recherche” soumet aux participants au Forum “Etat des lieux et perspectives pour l'enseignement du français” (Lausanne, 31 janvier 2001). Ces propositions sont celles qui nous semblent avoir été approuvées par un grand nombre des participants au séminaire des 5 et 6 octobre 2000 et/ou qui concordent avec les positions des experts invités. Certaines sont en outre reprises du dossier-bilan, qui décrit l'état des lieux des recherches effectuées à propos de l'enseignement du français. L'argumentaire qui soutient chacune d'entre elles figure dans la première partie de ce rapport et/ou dans le dossier de bilan réalisé par l'IRDP (Aeby *et al.* 2000).

La proposition principale que nous formulons consiste à

Elaborer un document de référence de l'enseignement du français

Celui-ci, réalisé par un groupe de travail mandaté à cet effet, devra permettre de:

1. Préciser le statut du français, langue d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire

- repenser la dénomination “français langue maternelle” de manière à l'adapter au contexte actuel et à la rendre compatible avec une didactique adaptée à ce contexte (la notion de “langue maternelle”, en particulier, fait problème);
- l'articuler à l'ensemble des enseignements de langues prodigués dans le cadre scolaire, de manière à rendre possible une didactique mieux coordonnée et intégrée;
- définir sa place en tant qu'objet d'apprentissage, mais aussi en tant qu'outil d'apprentissage dans diverses disciplines, de manière à mieux exploiter l'ensemble des occasions d'apprentissage.

2. Définir les finalités principales de l'enseignement du français

- en établissant des priorités tenant compte à la fois des attentes sociales et de l'intérêt des élèves;
- en les situant par rapport aux trois axes qui sous-tendent l'enseignement du français: la maîtrise pratique de la langue, les outils réflexifs qui structurent cette maîtrise et les savoirs culturels qui en expriment le sens et les valeurs.

3. Formuler des objectifs en terme d'apprentissages (et non en termes de programmes d'enseignement ou de description systématique des contenus)

- en les concevant comme des repères pour les enseignants et les élèves;
- en les énonçant d'une manière qui fasse ressortir ce qui est prioritaire, pour les élèves, à certaines étapes de leur développement;
- en tenant compte des développements récents des théories psychopédagogiques, psycholinguistiques et didactiques.

4. *Fonder l'enseignement du français sur une cohérence de nature didactique, c'est-à-dire sur une mise en relation systématique des déterminations apportées par les trois "pôles" interdépendants qui définissent la situation scolaire: les élèves (ce qu'ils sont capables d'apprendre à un moment donné de leur cursus), les enseignants (ce qui est enseignable) et l'objet (les contenus définis comme scolairement pertinents en référence aux pratiques sociales de référence).*

5. *Etablir une ligne de progression des apprentissages qui définisse un curriculum et qui fournisse une vision d'ensemble du cursus scolaire — entre autres en termes de continuité et de ruptures.*

6. *Placer les pratiques textuelles au centre de l'enseignement du français — ce qui signifie entre autres d'en faire le point de départ, la référence de base, pour l'établissement des objectifs et du curriculum.*

7. *Clarifier et renforcer — dans la perspective énoncée sous point 6 (autrement dit en partant des pratiques textuelles) — l'articulation entre les différents domaines de l'enseignement du français; cela signifie en particulier d'envisager les "sous-disciplines" selon deux perspectives hiérarchisées: d'abord leur apport aux maîtrises pratiques impliquées dans les différentes activités textuelles, puis leur cohérence interne.*

8. *Clarifier le(s) rôle(s) et la place de l'évaluation dans l'enseignement du français, ce qui implique en particulier de lier plus fortement et plus concrètement la réflexion sur l'évaluation à la didactique disciplinaire du français en développant*

- *une évaluation formative qui soit au service des apprentissages et intégrée dans les moyens d'enseignement;*
- *une évaluation informative, au service des parents et des élèves eux-mêmes, qui soit claire et compréhensible;*
- *une évaluation sommative qui fasse concrètement le lien entre les objectifs locaux et les objectifs terminaux, voire les finalités d'apprentissage.*

9. *Assurer un suivi scientifique.*

Les différents aspects envisagés sous les points 1 à 8 doivent être considérés comme des hypothèses didactiques — et non des dogmes —, susceptibles d'évolutions et d'améliorations permanentes; ils devront, par conséquent, faire l'objet d'un suivi scientifique régulier.

10. *Envisager conjointement et dans une perspective systémique les deux "composantes" de l'enseignement du français que sont la formation et les moyens d'enseignement. Le document de référence proposé ici devrait contribuer à cette mise en relation.*