

1. Des programmes coordonnés depuis 1979

En Suisse romande, les années septante sont marquées par une volonté de coordination et de rénovation des plans d'études relatifs notamment à l'enseignement du français. À l'instigation de la Conférence des chefs de département de l'instruction publique des sept cantons francophones, les premiers plans d'études communs sont élaborés, d'abord en 1972 pour l'école primaire jusqu'en 4^e année, puis en 1979 pour les 5^e et 6^e années, et enfin sous forme de plan-cadre en 1986 pour les degrés du secondaire. Les contenus de ces plans d'études sont le résultat d'une option forte des autorités scolaires et des associations d'enseignants en vue d'une harmonisation des systèmes éducatifs des cantons, en particulier dans les disciplines des mathématiques et du français, considérées avant tout comme instrumentales.

En ce qui concerne l'enseignement du français, le cadre général de la rénovation est présenté dans l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson *et al.* 1979), qui se caractérise par les aspects suivants : la conception de l'enseignement du français repose sur les développements récents de la psychologie (constructivisme piagétien), de la pédagogie active (notion d'*activité-cadre*, intégrant les activités langagières de l'élève dans un projet communicatif) et surtout de la linguistique générative et transformationnelle (application des premiers modèles chomskiens à l'analyse grammaticale de la phrase). Une des formules-clés de cette rénovation est le couple *structuration de la langue-libération de la parole* qui place les activités de découverte des structures de la langue au service de la communication et de l'expression et met en avant la production et la compréhension de l'oral et de l'écrit.

Pour comprendre les réussites et les échecs de cette rénovation, il est important de signaler un certain nombre de constats réalisés depuis 1979. Dans les moyens d'enseignement romands élaborés pour le primaire, une priorité a été donnée aux activités de structuration (grammaire, orthographe, lexique et conjugaison) au détriment des activités d'expression laissées à l'initiative des enseignants. Ceci a eu comme conséquence l'absence d'une véritable mise en pratique de activités-cadres et des activités d'expression préconisées. Malgré la volonté de coordination des programmes entre les cantons, des dispositions et des moyens spécifiques, surtout axés sur l'enseignement de la lecture, ont commencé à apparaître dès les années 80. La rénovation au niveau du secondaire s'installe avec davantage de difficultés, dans la mesure où aucune coordination des moyens n'est envisagée.

L'évolution de l'enseignement du français durant les vingt dernières années se caractérise par un accroissement de l'hétérogénéité des élèves due au caractère plurilingue et pluriculturel de la société, par la critique de l'application à l'école des modèles linguistiques et psychologiques qui ont inspiré la rénovation et par l'émergence de nouveaux apports de la didactique du français en tant que discipline autonome, notamment avec les nouvelles recherches sur les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ceci a conduit à l'intégration progressive d'innovations ponctuelles, en particulier dans le domaine de la politique des langues, de l'accueil des enfants migrants, de l'enseignement de l'expression et de l'évaluation des capacités langagières des élèves. Certains déplorent également

C. En Suisse romande

Joaquim DOLZ et Martine WIRTHNER

La Suisse romande se trouve dans un moment de réalisation de bilans par rapport aux trente dernières années de rénovation dans les différents domaines de l'enseignement du français. Le but du bilan institutionnel proposé par les autorités scolaires des sept cantons francophones est de réorienter l'enseignement du français dans un curriculum global qui intègre et articule ses dimensions prioritaires.

un morcellement de la discipline du français (par le cloisonnement des différents objets d'enseignement et dans l'organisation des tâches et des activités) et une absence d'intégration de ses différentes dimensions au détriment de sa cohérence et surtout des apprentissages langagiers prioritaires des élèves. Plusieurs cantons ont éprouvé le besoin de reformuler les objectifs d'apprentissage, avec le souci de fournir des repères et des références pour donner à l'ensemble des élèves la possibilité d'acquérir les compétences indispensables à la poursuite de leur parcours scolaire et personnel (voir par exemple *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, 2000).

L'évolution de ces conceptions didactiques et linguistiques incite aujourd'hui à redessiner les lignes d'avenir de cet enseignement. Dans ce contexte, un état des lieux de la situation actuelle de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby, De Pietro et Wirthner 2000) a été établi, au service d'un nouveau plan-cadre en cours d'élaboration pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire et de l'évaluation des besoins en termes de moyens d'enseignement. Nous évoquerons les recherches suisses concernant l'entrée dans le monde de l'écrit, l'enseignement de la lecture, de l'orthographe, de la grammaire, de la littérature ou surtout de la production écrite et orale de textes qui nous semblent ouvrir de nouvelles perspectives.

2. Bilan par sous-disciplines

a) L'entrée dans le monde de l'écrit

L'école enfantine (4 à 6 ans) n'a pas le même statut dans les différents cantons de Suisse romande. Si son importance aujourd'hui est largement reconnue (Cornali-Engel 1992, 1993 ; Cornali-Engel et Perret 1993), elle n'a pas toujours bénéficié d'un égal intérêt dans les réformes successives, citées précédemment. *Maitrise du français* mettait l'accent sur l'enrichissement des moyens d'expression orale acquis dans le milieu familial, la prise de conscience phonologique comme premier pas dans l'apprentissage de la lecture, et une approche du monde de l'écrit par le biais d'une mise en contact de l'enfant avec toutes sortes d'écrits (coïncidence dans la classe, bibliothèque de l'école, etc.). Jusqu'en 1992, une partie des cantons (Genève, Vaud et Valais) ont proposé des notes méthodologiques pour les classes enfantines concernant notamment des exercices de pré-écriture, des suggestions d'activités langagières et des jalons didactiques pour l'apprentissage de la lecture. Après 1992, de nouveaux documents apparaissent pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, inspirés des recherches réalisées dans la *Maison des petits* (développement chez les élèves d'activités de recherche en situation réelle favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture) et du Service des didactiques des langues à Genève (centration sur les situations de communication et les genres textuels donnant du sens aux apprentissages, pratique de la dictée à l'adulte comme technique d'entrée dans l'écriture et réinvestie dans la lecture). Pour une synthèse des informations sur les choix pédagogiques et les théories sous-jacentes en matière d'entrée dans l'écrit, on se référera à Bolsterli (1995). Il n'existe toutefois pas d'études rigoureuses et systématiques sur l'analyse des pratiques d'enseignement dans les écoles enfantines romandes per-

mettant de fournir une vision générale des pratiques traditionnelles et innovantes concernant l'entrée dans le monde de l'écrit.

Une forte tendance existe aujourd'hui d'intégrer les deux années précédant l'entrée dans la scolarité obligatoire dans les plans-cadres des cantons romands dans un souci de cohérence pédagogique à l'intérieur du cycle 4 à 8 ans et pour un passage harmonieux de la famille à l'école enfantine et de l'école enfantine à l'école primaire.

b) L'enseignement/apprentissage de la lecture

Cardinet et Weiss (1976) ont mis en évidence des approches personnelles et diversifiées pour l'enseignement de la lecture qui combinent les méthodes synthétiques (ou syllabiques) et analytiques (ou globales) de la lecture. Au vu de ces résultats, les recommandations de ces auteurs ne préconisent pas l'utilisation d'un manuel ou d'une méthode précise de l'enseignement de la lecture mais plutôt des principes fondamentaux susceptibles de guider la préparation d'une méthodologie (importance de stratégies de motivation, conception large de l'acte lexique, prise en compte de la communication orale dans la construction de la lecture, individualisation et différenciation de l'enseignement, élargissement du temps de l'apprentissage systématique de la lecture). *Maitrise du français* prend en compte ces recommandations et donne à la lecture un statut d'activité communicative axée sur le sens du texte lu grâce à une maîtrise progressive du code selon un modèle interactionniste. Pourtant, comme le soulignent Favre et Perrenoud (1985), dans les pratiques d'enseignement développées après la rénovation, l'intégration de la lecture à une démarche communicative globale ne va pas de soi.

À l'école primaire, les moyens utilisés dans les cantons sont nombreux et d'une extrême diversité (livres de lecture, documents de référence, notes méthodologiques, dossiers pour des lectures suivies, coffrets comportant des textes et de fiches de travail, matériels pour organiser des coins bibliothèque, etc.). À l'école secondaire, les orientations fournies aux enseignants sont moins clairement explicitées, mais la situation est également diversifiée en fonction des cantons. L'accent est mis à la fois sur la lecture expliquée et la lecture suivie des textes à l'aide de documents variés, prenant en considération les travaux de grammaire textuelle et les obstacles particuliers dans la compréhension des textes écrits des élèves de 12 à 15 ans, notamment les élèves précoces (Billard, Erard et Séchaud 1994). Force est toutefois de constater que les pratiques didactiques à ce niveau restent peu structurées (Bain, Erard et Séchaud 1994).

Les recherches en Suisse à propos de l'enseignement de la lecture concernent l'influence des représentations des acteurs (Weiss 1988), la différenciation et l'évaluation des apprentissages (Broi et Wirthner 1992 ; Dupont-Buonomo et Soussi 1991 ; Soussi 1995), l'aide des élèves en difficulté (Weiss et Wirthner 1991), la lisibilité selon les types de textes (Adam 1985, Schneuwly, Bronckart et Pasquier 1985).

L'absence d'un enseignement progressif tout au long de la scolarité obligatoire et structuré par des démarches didactiques apparaît comme une des causes de l'échec scolaire. Actuellement, des axes de travail se dessinent vers une prise en considération effective des aspects particuliers des genres de textes pour la com-

préhension, et vers la construction d'une ligne de progression des apprentissages pour un enseignement continué de la lecture.

c) L'enseignement de la littérature

La comparaison des textes officiels au cours du temps montre une transformation des valeurs sous-jacentes à l'enseignement de la littérature dans le sens d'une plus grande technicité de la lecture, une diversification des textes (typologies textuelles) et une tendance à la disparition progressive de ce qui touche directement aux valeurs esthétiques et morales en rapport à la lecture de textes littéraires. Au primaire, la réflexion sur la littérature et la lecture littéraire est quasi absente. Seuls la poésie et les jeux de langage font l'objet de moyens d'enseignement particuliers et sont couramment travaillés en classe. Au secondaire obligatoire, la situation est plus floue dans la mesure où perdure une tradition de la lecture du texte littéraire. Dans les nouveaux plans d'étude, les objectifs soulignent l'importance de l'initiation à une culture littéraire et on observe un retour renouvelé du littéraire sous des formes diverses. C'est surtout au secondaire supérieur que la littérature, entendue comme construction historico-sociale axée sur l'évaluation et le commentaire des grandes œuvres, est plus particulièrement développée. De manière générale, les données à propos des pratiques d'enseignement sont inexistantes.

d) La production écrite

Dans le domaine de l'enseignement de la production écrite, des changements importants se sont produits depuis la parution de *Maitrise du français*. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer, donc les objectifs relatifs à la production d'énoncés écrits et à l'expression de soi pour construire son identité sont considérés comme fondamentaux. Selon les auteurs de la méthodologie, les ateliers de *Maitrise du français* en orthographe, grammaire, lecture, vocabulaire et conjugaison devraient être au service de la maîtrise de la langue dans des situations aussi proches que possible de la vie réelle. Pourtant, les exemples donnés ne constituent pas de vrais dispositifs didactiques permettant un progrès en écriture de textes.

Durant les années 80 se développe en Suisse une série de recherches sur le fonctionnement discursif en français contemporain (Bronckart *et al.* 1985) et sur les développements des capacités langagières des apprenants (Schneuwly 1988 ; De Weck 1991). Ces recherches permettent de fonder un enseignement de la textualité écrite grâce à une meilleure connaissance des caractéristiques des textes de référence (narratifs, argumentatifs, informatifs, etc.) et des capacités des apprenants. Mais c'est surtout les recherches sur les pratiques institutionnelles (Schneuwly 1986 ; Commission Pédagogie du texte 1988) et des recherches action sur la mise à l'épreuve de *séquences didactiques* (Bain et Schneuwly 1987 ; Pasquier et Dolz 1990 ; Rosat, Schneuwly, Pasquier et Dolz 1991 ; Dolz et Schneuwly 1999) qui ont conduit à l'élaboration et à la théorisation de nouveaux moyens d'enseignement de l'expression écrite. Si ces expérimentations ont été d'abord réalisées à Genève, elles ont été ensuite étendues à la Suisse romande (Nidegger, Revaz et Wirthner 1996, De Pietro, Wirthner *et al.* 1999), jusqu'à la création, en plusieurs étapes, de moyens d'enseignement adoptés pour l'ensemble de la scolarité obligatoire par les sept cantons (Dolz, Noverraz et Schneuwly

2001). De manière succincte, ces séquences didactiques présentent une démarche dont les principales étapes sont les suivantes : mise en situation, dans le cadre d'un projet pédagogique, d'une première production textuelle utile à l'enseignant pour évaluer les capacités d'écriture de ses élèves ; proposition d'une série d'ateliers ou modules sur des dimensions du genre textuel travaillé et sur des problèmes d'écriture particuliers à ce genre, observés dans la production initiale ; production finale pour évaluer les progrès accomplis.

Pendant toute cette période, faute de moyens d'enseignement officiels, les différents cantons ont fait des choix variés, intégrant des apports théoriques multiples. Au primaire, l'enseignement de la production écrite a été laissée généralement à la liberté des enseignants, étant entendu que les principes de *Maitrise du français* faisaient foi. Au secondaire, des moyens cantonaux ont parfois été rédigés tenant compte de travaux faits en typologie textuelle et en narratologie.

Actuellement, en lien avec la production écrite, les principales opérations en cours sont les suivantes : la formation des enseignants à l'utilisation des *séquences didactiques* ; la réécriture des programmes et des curriculums ; la clarification de la progression des apprentissages de l'école infantine à la fin du secondaire obligatoire.

e) La production et la compréhension orales

L'histoire de l'enseignement de l'oral, en Suisse romande, présente des tendances proches de celles que l'on trouve dans les autres pays francophones. Dans les différents plans d'études, l'oral ressort comme une catégorie importante mais avec une diversité d'objectifs (souvent flous) qui manifeste l'absence d'une conception structurée de l'objet à enseigner. Jusqu'à la parution de *Maitrise du français*, les deux piliers de l'enseignement de l'oral étaient l'élocution et la récitation, auxquels s'est ajoutée l'activité — devenue traditionnelle en Suisse — de la « conférence » devant la classe.

Si, dès 1979, l'expression orale, dans un cadre communicatif, est considérée comme importante pour faciliter l'insertion sociale et professionnelle des élèves, la clarification des objets et des dispositifs d'enseignement se fait attendre. Finalement, quel oral enseigner et comment ? Veut-on un enseignement autonome de l'oral ou un enseignement intégré à l'ensemble des activités de la classe ?

Plusieurs recherches ont contribué à l'introduction d'innovations didactiques. Une série de travaux (Wirthner, Martin et Perrenoud 1991 ; Roulet 1991 ; Bain 1991) fait apparaître un débat de fond sur les différentes perspectives possibles de l'enseignement de l'oral, notamment sur l'opposition entre enseignement autonome de l'oral ou enseignement intégré à l'ensemble des activités de la classe. Dans une autre recherche concernant les pratiques de l'oral en classe, De Pietro et Wirthner (1995) ont mis en évidence le fait que le temps réservé à l'oral est limité (environ 15% du temps consacré au français), qu'il manque des moyens d'enseignement dans ce domaine, que les enseignants trouvent des difficultés à évaluer ce domaine. Les activités les plus fréquentes restent des activités traditionnelles telles que la lecture à haute voix de textes narratifs, l'enrichissement du vocabulaire dans les interactions en classe, l'écoute et la compréhension de récits et la pratique de la « conférence ». Une recherche sur le niveau de compréhens-

sion orale des élèves à la fin de l'école primaire (Soussi *et al.* 1998) a révélé des difficultés importantes chez les élèves face à des genres complexes comme le débat et l'explication de phénomènes scientifiques dans des émissions de télévision. Ces difficultés de compréhension se manifestent de façon plus aiguë à l'oral qu'à l'écrit. À la suite de ce bilan, une série de recherches a conduit à la définition des objets d'enseignement spécifiques à l'oral, à leur modélisation didactique dans le cadre de l'étude des genres textuels (notamment l'interview, l'exposé oral, le débat, la description d'itinéraires et la lecture à haute voix de textes narratifs) et surtout à la mise en place d'un enseignement dans des séquences didactiques. Ces travaux apportent ainsi les outils nécessaires à l'enseignement de l'oral selon une conception autonome. Les nouveaux plans d'études en cours d'élaboration et les nouveaux moyens d'enseignement mis à la disposition des enseignants intègrent les acquis de ces recherches (Dolz, Noverraz et Schneuwly 2001).

f) La grammaire, le lexique, l'orthographe et la conjugaison

Maitrise du français a représenté un changement majeur dans l'enseignement grammatical, en opérationnalisant des modèles grammaticaux de référence (distributionnalisme et générative transformationnelle) en opposition à la grammaire traditionnelle et en prônant la méthode inductive basée sur les activités de découverte, d'observation et de manipulation conduisant les élèves à la réflexion sur la langue. De nombreux moyens d'enseignement ont été élaborés pour cette approche grammaticale à l'école. Cependant, au fil des années, un bilan mitigé de sa mise en pratique montre les limites de l'applicationnisme des théories linguistiques et psychologiques à l'enseignement (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck 1987 ; Bronckart 1988 ; Martin et Gervais 1992 ; Canelas-Trevisi 1998 ; Bronckart, Marschall et Plazaola-Giger 1999). Les résultats se révèlent en deçà des espoirs placés dans la rénovation, en ce qui concerne aussi bien les connaissances grammaticales des élèves que les changements méthodologiques dans les pratiques des enseignants. Dès lors et progressivement, les auteurs des plans d'études, d'abord très ambitieux, resserrent les exigences en soulignant seulement les objectifs grammaticaux prioritaires et en effectuant des choix parmi l'ensemble des moyens à disposition. Un ouvrage visant — entre autres — à clarifier les principales difficultés rencontrées dans l'enseignement grammatical du point de vue strictement linguistique vient d'être publié et devrait devenir un outil de travail indispensable aux formateurs (Béguelin *et al.* 2000).

L'approche essentiellement phrastique et syntaxique de la grammaire a laissé au second plan l'analyse sémantique, l'articulation avec la grammaire textuelle et le travail sur le lexique. En ce qui concerne ce dernier aspect, l'approche générativiste des procédés de dérivation est succinctement présentée dans *Maitrise du français*. De manière générale, les activités dans le domaine du lexique portent sur l'enrichissement du vocabulaire, l'utilisation d'outils comme le dictionnaire et les structures lexicales. Cependant, le travail plus traditionnel sur les listes de mots utiles les plus fréquents (Roller 1973) et les rapports entre vocabulaire et orthographe reste prégnant dans les classes.

L'apprentissage de l'orthographe a été abordé par *Maitrise du français* selon une démarche qui va d'abord de l'oral vers l'écrit (transcription de l'oral en rapport avec les systèmes phonologiques du français). Ce n'est qu'ensuite que les élèves sont

invités à entrer dans les autres dimensions du plurisystème de l'orthographe française. On retrouve, dans les nombreux ateliers proposés, les principes généraux de *Maitrise du français* : pédagogie inductive, observation, analyse, classement et constats, activité des élèves. Le plurisystème apparaît structuré et associé à d'autres domaines d'enseignement comme le lexique et la conjugaison. La dictée traditionnelle, sans être rejetée, cesse d'être l'activité fondamentale d'apprentissage de l'orthographe. Comme pour la grammaire, le lexique et la conjugaison, de nombreux moyens ont été réalisés pour l'enseignement de l'orthographe.

Les recherches suisses dans ce domaine (Béatrix Köhler 1991 et 1995 ; Martin et Paschoud 1988 ; Gervais 1995 ; Allal 1997 et 1999 ; Saada-Robert 1998 ; Soussi 1999 ; Allal *et al.* 2001) permettent d'affiner les connaissances sur les stratégies des apprenants et fournissent des informations sur les différentes orientations discutées actuellement, notamment sur les possibilités d'articulation entre les approches spécifiques (enseignement/apprentissage de l'orthographe pour elle-même) et intégrées (enseignement/apprentissage de l'orthographe en relation avec la production écrite). Les orientations didactiques fortes insistent sur la reconnaissance des représentations des apprenants, le statut octroyé à l'erreur permettant de mieux comprendre les obstacles des élèves, la mise en place de démarches de type résolution de problèmes, l'analyse des activités métagraphiques des élèves, les problèmes de transfert des tâches spécifiques à des tâches plus globales de production de texte. Le défi actuel est de construire une conception globale et cohérente à partir de propositions nombreuses et hétérogènes.

En conclusion, l'enseignement du français en Suisse romande est à la recherche d'une conception globale, intégrée et intégrante, des différents domaines que nous venons de présenter. L'hétérogénéité linguistique et culturelle des élèves est encore perçue comme un problème, sans que les relations entre les différentes langues puissent être envisagées comme une source potentielle de nouveaux savoirs. Les cantons essaient actuellement de réunir les acteurs impliqués pour repenser les références théoriques, les curriculums et la progression de l'enseignement du français.