

Enseigner le français à l'école, aujourd'hui

J.-F. de Pietro & M. Wirthner

Les nombreux changements intervenus dans la société et dans l'enseignement – du français en particulier – invitent à redéfinir une fois encore, aujourd'hui, le sens de cet enseignement et à reconfigurer ses contours, en s'appuyant sur les données à notre disposition, sur les avancées des recherches en psycholinguistique ou en didactique, etc.¹

La progression n'est plus envisagée sur le modèle du meccano, du simple au complexe.

En nous limitant ici aux options fondamentales qui déterminent finalement l'enseignement du français à l'école, nous poserons les questions suivantes: qu'entend-on par *savoir le français*? Quelles sont dès lors les finalités et objectifs à poursuivre? Quels sont les moyens à mettre en œuvre?

Qu'entend-on par «savoir le français»?

L'école a la mission de fixer les finalités et objectifs d'apprentissage pour l'ensemble de la scolarité, et donc de répondre à cette question! L'enseignement doit quant à lui permettre au plus grand nombre d'élèves – voire tous pour les attentes minimales – de les atteindre. En français, cependant, il existe une hétérogénéité particulièrement forte des savoirs «déjà-là» puisque, pour beaucoup d'enfants, le français n'est pas la langue «maternelle», qu'ils parlent à la maison, mais une langue *deuxième*, parfois *troisième* ou *quatrième*... Compte tenu de cette hétérogénéité, que signifie alors savoir le français? Quel bagage l'école devrait-elle permettre à chacun-e de constituer pour ensuite se mouvoir avec aisance dans la société, en particulier dans le monde du travail, mais aussi pour construire sa personnalité et se forger son identité?

Pour le GREF, il est important que l'école, tout au long d'un cheminement progressif, offre aux élèves les moyens de parvenir à une maîtrise de la langue pour leur permettre:

- de communiquer dans les situations de la vie sociale et d'élargir leurs contacts;

- d'accéder aux savoirs tels qu'ils sont formulés et transmis par la langue;
- de parler de la langue avec des mots appropriés;
- de se sentir à l'aise dans la langue française jusqu'à les inciter à en jouer, à inventer, créer des textes et discours de tous genres.

Les trois finalités de l'enseignement du français

La communication reste donc bien la finalité principale de l'enseignement du français, dans la continuité des propositions de *Maîtrise du français*. Communiquer, ce n'est pas seulement savoir parler à d'autres, c'est encore être capable d'exprimer oralement et par écrit – et de comprendre – le monde dans lequel on vit, les savoirs auxquels on accède, la personne et le citoyen ou la citoyenne que l'on devient, l'imaginaire qui habite chacun et chacune. Cela met en jeu les savoir-faire que sont parler, écouter, écrire, lire et interagir.

Si produire et comprendre des textes – terme qui prend ici un sens large, renvoyant à tout produit, oral ou écrit, de l'activité langagière des sujets – constitue ainsi l'axe prioritaire du travail en classe de français, deux autres finalités importantes y sont assorties: *réfléchir sur la communication et sur la langue* d'une part, *construire des références culturelles* d'autre part.

En ce qui concerne la première de ces deux finalités, il s'agit d'amener les élèves à développer une pratique *réfléchie* de la langue et de leur fournir les outils opératoires qui la rendent possible. Les activités qui permettent d'amener les élèves à cette pratique réflexive sont diverses: apprendre, lorsqu'on lit, à repérer des indices qui permettent d'identifier un genre de texte et qui fondent dès lors des attentes spécifiques face au texte; écouter un débat pour y relever des prises de position et les arguments qui les soutiennent; relire son texte en veillant aux accords des verbes (et en disposant de règles pratiques pour les contrôler!), etc.

Enfin, en mettant l'accent sur la construction de références culturelles partagées, le GREF tient à souligner de manière explicite combien la langue contribue à leur transmission et à leur construction, que ce soit par l'étude des textes littéraires et des valeurs qu'ils véhiculent ou par l'étude de l'histoire, de la place et des



usages du français dans notre société et dans le monde. L'école devrait ainsi transmettre aux élèves le goût de lire et d'écrire, le goût de l'esthétique, leur donner aussi les moyens d'adopter un esprit critique et de se situer – linguistiquement et culturellement – dans leur environnement.

A partir de là, que faire?

Dans cette perspective, le texte (oral et écrit) devient l'unité de base de l'enseignement/apprentissage du français. En effet, dans toute situation de communication, on utilise des ensembles de phrases constitués en textes² et non des phrases isolées les unes des autres, sans lien entre elles. Et c'est bien cette construction textuelle globale que les élèves doivent parvenir à maîtriser! Dans toute culture, ces ensembles construits et qui font sens constituent des genres de texte, tels que le roman policier, la conférence publique, l'article scientifique, le fait divers, la recette de cuisine, le conte, etc. Connaître et pratiquer ces genres sociaux historiquement forgés, c'est s'inscrire dans une culture. S'approprier les outils langagiers de production et de compréhension de textes de tous genres, c'est se don-

ner les moyens d'appartenir à cette culture, d'être partie prenante de la vie sociale.

N'est-ce pas utopique de vouloir placer le texte au centre de l'enseignement/apprentissage à l'école, ceci dès les premières années? Le matériel des *Séquences didactiques* (Dolz et al., 2001), élaboré après des années d'expérience dans les classes, mais aussi des recherches réalisées dans des classes de l'école enfantine et des premières années du primaire, en écriture comme en lecture, montrent au contraire qu'il est possible d'aborder de tels textes avec de très jeunes élèves. Mais

ces textes, bien sûr, seront adaptés à leur niveau, de même que les exigences dans les activités.

Apprendre le français ainsi, par la production et la compréhension de textes, exige cependant des élèves un véritable travail sur la langue; il ne suffit pas d'écrire pour apprendre à écrire, de lire pour apprendre à lire: il est nécessaire de passer par différentes activités qui «forcent» l'élève à apprendre, à s'approprier les outils langagiers de la lecture et de l'écriture. Ces activités vont du problème complexe à résoudre (par exemple écrire un récit d'aventure en tenant compte de contraintes spécifiques) jusqu'à la mémorisation ou l'exercice (cf. encadré).

De telles démarches signifient-elles que les élèves ne progressent plus des unités plus petites (le mot, la phrase) vers des plus grandes (le texte), du simple au complexe? En effet, la progression n'est plus envisagée sur le modèle du meccano, selon un empilement progressif du simple au complexe, mais adopte un mouvement non linéaire et lent, chaque objet d'enseignement/apprentissage étant repris, au fil de la scolarité obligatoire, à un niveau de complexité et d'exigence plus élevé.

Un exemple à l'écrit chez de jeunes enfants de 1P

A l'occasion de l'écriture d'un livre de recettes destiné à d'autres élèves, les élèves sont amenés à lire plusieurs recettes simples, adaptées à leur âge, pour y repérer certaines caractéristiques d'écriture (la liste des ingrédients, des indications de quantité, des consignes selon un ordre des opérations à effectuer...). Par une dictée à l'enseignant-e, ils apprennent ensuite à tenir compte des connaissances du genre qu'ils ont emmagasinées; l'enseignant-e peut alors compliquer la tâche et introduire diverses contraintes supplémentaires: par exemple, pour

une recette de soupe à la sauge, de sirop de sureau, voire de serpent à sonnette sauté, utiliser le plus possible de mots comprenant le son s, ceci pour leur permettre de découvrir diverses réalisations graphiques de ce son ET d'enrichir en même temps leur vocabulaire. Une fois la recette écrite au tableau, lue et relue en s'attardant sur certaines particularités du texte, mais aussi des phrases et des mots, les élèves sont peu à peu amenés à élaborer leur propre recette (recherche et copie de mots, contrôle à l'aide de moyens de référence, avec l'aide de l'enseignant-e).

Par exemple, si l'argumentation peut déjà être travaillée dès le début du primaire – notamment par la *lettre de demande* –, elle consistera alors en un texte court avec peut-être une prise de position et un argument, quelques connecteurs (*d'abord, ensuite, parce que, finalement*), une conclusion... Plus tard, il sera possible de demander aux élèves davantage d'arguments, de mieux prendre en compte ceux des autres, de nuancer leurs prises de position et, à la fin du secondaire I, de produire un texte clairement structuré, formé de phrases plus complexes, avec des connecteurs diversifiés, voire, pour certains, d'oser quelques contre-arguments...

On partira donc du texte global, qui fait sens, voire même de l'objet culturel (livre, journal), pour en produire d'autres, de plus en plus riches et diversifiés, mais aussi pour mieux en comprendre la construction, par un travail réflexif sur les éléments constitutifs du texte, en «redescendant» alors jusqu'aux plus petites unités qui composent les phrases... pour mieux remonter ensuite.

Centrée sur le texte vers lequel convergent les différentes composantes de l'activité langagière, la conception de la langue prônée ici est plus unitaire que précédemment, lorsqu'on opposait structuration de la langue et expression, lorsqu'on distinguait des sous-disciplines trop souvent travaillées chacune pour soi... Les sous-disciplines du français sont donc articulées entre elles, au service des objectifs de lecture, d'écriture, de compréhension et d'expression orales. Écriture et lecture, oral et écrit sont eux-mêmes en lien étroit (tout travail d'écriture présuppose lectures et relectures; on peut prendre des notes de lecture pour mieux appréhender un texte, ou pour un résumé oral...). Enfin, s'il est trivial de dire que le français traverse les autres disciplines scolaires, encore faut-il délimiter ce qui fait la spécificité de l'enseignement du français d'une part, et explorer les modalités d'un travail interdisciplinaire d'autre part.

Oui, mais comment faire?

Il est certain que pour travailler le français selon les lignes qui viennent d'être esquissées, il sera indispensable de produire des moyens variés à l'intention des enseignants et des élèves, même si les moyens romands en expression constituent d'ores et déjà un outil riche et utile pour l'enseignement de la production écrite et orale. En effet, de nouvelles séquences didactiques, en lecture mais aussi dans d'autres domaines du français, comme la grammaire ou l'orthographe, devront être rédigées. Il importe également de proposer aux enseignants des moyens – existant peut-être déjà sur le marché francophone – pour un enseignement/apprentissage continué de la lecture allant jusqu'à la fin du secondaire I.

D'autres supports devront encore être envisagés en liaison avec les développements de l'informatique: lo-

giciels, didacticiels, CD-ROM, nombreux sur le marché, et qu'il conviendrait d'examiner pour apprécier leur degré d'utilité pour les classes de Suisse romande. Et l'ensemble de ces ressources existantes devraient être mises à la disposition de tous *via* des banques de données accessibles sur réseau.

C'est là tout un programme! Un programme auquel il importe de s'atteler ensemble, en s'accordant sur les finalités et les objectifs à atteindre, en relevant le défi qui – une fois de plus – nous est lancé.

Références bibliographiques

- Aeby, S., De Pietro, J.-F., Wirthner, M. (2000). *Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel: IRDP.
- Besson, M.-J. et al. (1979). *Maîtrise du français*. Vevey: Delta (E.L.A.N.).
- Broi, A.-M. et al. (2003). *Les compétences en littérature. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: OFS, CDIP.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la CIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel: CIIP.
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. [Dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol I, II, III et IV. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? In Wirthner, M., Martin, D., Perrenoud, Ph. (Dir.). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rapport du Groupe de référence du français (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire*. Neuchâtel: Secrétariat général de la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- SER (Syndicat des enseignants romands) (2004). Thèses SER sur l'enseignement/apprentissage du français. In *Educateur*, 4, 04.
- Weiss, J. (1992). *Français 91: rapport final: colloque, Fribourg, novembre 1991* / organisé par la Conférence intercantonale des CDIP SR/IT; prés. par la Commission des colloques romands. Neuchâtel: IRDP.

Notes

- 1 Cf. recherches à propos des procédures et stratégies de lecture et d'écriture des élèves, par exemple; ou à propos du fonctionnement des textes, de l'oral, etc.
- 2 Texte qui peut même être construit à deux ou plusieurs dans le cas des dialogues: la «réponse» de l'interlocuteur étant toujours étroitement liée à l'initiative initiale du locuteur.

les auteurs

Jean-François de Pietro & Martine Wirthner,
IRDP, Neuchâtel.