

L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons...

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO
COLLABORATEUR SCIENTIFIQUE IRDP

Où en est l'enseignement du français en 2007 ? Quelles en sont les orientations actuelles ? Comment, à l'heure de la didactique intégrée, s'inscrit-il dans les tendances générales de l'enseignement ?...

La réponse à ces questions n'est pas simple – et c'est un euphémisme. En effet, plus que toute autre discipline peut-être, le français a de tous temps été objet de polémique, tiraillé entre les tenants d'un enseignement dit « traditionnel », et les tenants d'une approche « communicative ».

Dans les années 80, ce débat s'était focalisé sur le fameux « ERF » (enseignement rénové du français) et son ouvrage fondateur, *Maîtrise du français (MF)*, démolé par les uns, loué par les autres. Toutefois, dès les années 90, mais surtout dès le tournant du siècle, faisant le bilan des apports et difficultés de cette rénovation (Weiss & Wirthner, 1991), dans une volonté affirmée de résoudre les problèmes constatés et de dépasser les clivages idéologiques, les autorités scolaires ont pris diverses initiatives en vue d'une mise à jour progressive de l'enseignement : mandats

d'étude (à propos des besoins des enseignants : *De nouveaux horizons*; pour l'établissement d'un bilan : *Français 2000*, etc.); création de nouveaux moyens (*S'exprimer en français*, *De la phrase aux énoncés*, *EOLE*); mesures visant à actualiser les fondements de l'enseignement (rédaction d'un Plan d'étude cadre romand; création d'un « Groupe de référence » (GREF) chargé de rédiger un document d'orientation; redéfinition des finalités de l'enseignement public et de la politique éducative des langues¹; décisions quant à la politique des moyens d'enseignement et choix de nouveaux moyens), etc.

Où en est-on aujourd'hui ? Les conflits sont-ils résolus ? Avons-nous trouvé un consensus ? Certainement pas. Comme le montrent les débats actuels à propos des résultats de l'enquête PISA, du niveau orthographique des élèves, des élèves « allophones », de la place des « savoirs » par rapport aux « compétences », du rôle de la grammaire², etc., l'enseignement du français est toujours source de conflit³.

Dans le but d'illustrer la situation actuelle et, à l'inverse de certains discours simplistes qu'on entend trop souvent, d'en montrer la complexité, je vais brièvement évoquer deux mesures portant sur l'offre de nouvelles ressources, et développer quelques réflexions personnelles à leur propos, pour mettre en évidence, finalement, quelques-uns des enjeux présents de la politique d'enseignement du français.

La Tour de Babel, décor pour le film Metropolis de Fritz Lang, E. Schüfftan, 1927



Nouvelles orientations, moyens d'enseignement et didactique intégrée

Dans le train des mesures prises pour concrétiser les nouvelles orientations de l'enseignement, les autorités ont pris diverses décisions qui visent à inscrire plus étroitement le français dans la politique des langues, et du plurilinguisme, qui se met progressivement en place dans la foulée des *Déclarations* de 2003. Le français – qui

n'est plus seulement la langue maternelle mais la « langue d'enseignement, langue maternelle ou langue d'intégration », la langue « locale » – devrait ainsi trouver une place dans le *curriculum intégré* commun à l'ensemble des langues et « participe[r] au développement chez l'élève de compétences de communication opération-

¹ Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique (30.1.03); Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues (30.1.03).

² Débat surtout réouvert en France autour de la publication du Rapport « Bentolila ».

³ Mais peut-il en être autrement ? On peut en effet se demander si les polémiques à propos de cet objet qui nous est si intime ne sont pas plutôt l'expression de conflits d'un autre ordre, social, culturel, politique...

nelles dans plusieurs langues (plurilinguisme) » (CIIP, *Déclaration sur la politique de l'enseignement des langues*, 2003).

Une telle conception nous paraît fondamentale et parfaitement adaptée au contexte social actuel. Les autorités commencent à la concrétiser en s'engageant dans trois directions (au moins) :

- élaborer des outils qui permettent de jeter des ponts entre les divers enseignements de langues, de mettre en relation les différentes langues (cf. ouvrages EOLE⁴);
- favoriser l'apprentissage du français non seulement dans les cours de français mais aussi dans les autres disciplines, en créant des ressources pour les enseignants de ces autres disciplines; ces ressources permettront de montrer comment le français, modestement, pourrait être pris en compte en mathémati-

que (attention portée aux consignes...), en biologie (rédaction de rapports d'expériences...), etc.;

- créer un domaine de formation spécifique et des moyens d'enseignement *pour* les élèves allophones, qui doivent permettre aux enseignant-e-s d'aborder le français autrement, comme une « langue seconde », qui vient s'ajouter à – et non remplacer – leur(s) première(s) langue(s)⁵.

Parallèlement à ces « ouvertures », il importe aussi, comme le souligne d'ailleurs avec force la CIIP, que le français, en tant que « langue véhiculaire et de culture », demeure « l'objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité » ! Or, dans certains cantons, l'évolution de la dotation horaire du français durant les dernières décennies serait plutôt de nature à susciter quelques craintes...

Quels moyens d'enseignement pour la structuration ?

Les études qui ont accompagné la mise en œuvre de l'ERF ont mis en évidence le fait que l'absence d'outils concrets rendait très difficile l'enseignement de ce que *MF*, définissant celle-ci comme la finalité principale de l'enseignement, nommait très globalement la « communication ». C'est ainsi, pour répondre à ce besoin, après diverses études et expérimentations, que de nouveaux moyens d'enseignement, consacrés prioritairement à l'expression écrite et orale, ont été produits (cf. *S'exprimer en français*).

Pourtant, la réalisation de ces nouveaux moyens⁶ – conjuguée à la volonté de mettre à jour la partie grammaticale de l'ERF – a à son tour fait apparaître la nécessité de disposer de nouveaux moyens plus spécifiquement centrés cette fois sur l'entrée dans l'écrit (lecture et écriture) d'une part, une approche systématique de la composante « structuration » de la langue d'autre part⁷. Toutefois, plutôt que de créer de nouveaux moyens, l'intention de la CIIP est aujourd'hui de privilégier ce qui existe, ici ou ailleurs; dès lors, les autorités ont – dans un premier temps du moins – mandaté des groupes de travail pour effectuer un choix parmi l'offre existante. Cela a abouti récemment à la sélection d'ouvrages français (*Mon manuel de français*, *L'île aux mots*, etc.) qui vont donc progressivement être introduits dans les classes romandes, moyennant pour certains quelques adaptations préalables.

L'enjeu de tels choix – et c'est ce que je souhaite

discuter ici – est crucial. Il importe en effet que la réorganisation de l'enseignement provoquée par l'introduction de *S'exprimer en français*, avec une centration sur les capacités de communication des élèves, trouve son complément dans la mise à disposition d'outils réflexifs qui permettent de renforcer leurs compétences en les structurant et en les rendant plus conscientes. On peut craindre cependant qu'en renonçant à créer des moyens spécifiques, précisément articulés aux séquences didactiques de *S'exprimer en français*, il devienne bien difficile de maintenir la cohérence du dispositif et qu'on en revienne ainsi à une opposition forte – voire à une concurrence – entre, d'un côté, des moyens *pour l'expression* (incluant toutefois, il importe de le rappeler, l'acquisition d'outils de structuration utiles à la production et à la réception de textes) et, de l'autre, des moyens *pour la structuration* (incluant certes eux aussi (quelques) activités d'expression mais sans lien évident avec *S'exprimer en français*). Autrement dit, tout se passe comme si on avait renoncé à bâtir un édifice homogène où l'ensemble du travail en classe serait centré sur le développement des capacités communicatives des élèves et la construction *parallèle* des outils linguistiques et des références culturelles qui soutiennent cet édifice et donne sens aux apprentissages. Comme si, finalement, il y avait toujours d'un côté la structuration et de l'autre l'expression – ce que l'ouvrage *MF* avait d'ailleurs lui-même très maladroitement instauré, en opposant ces deux pôles, parfois même évoqués par les termes *contrainte* et *libération*...

⁴ Cf. de Pietro, dans ce même numéro.

⁵ A ce propos, Nicolet ici-même.

⁶ Une étude, réalisée par l'IRD, est actuellement en cours afin d'en évaluer la réception et l'usage.

⁷ Les séquences didactiques de *S'exprimer en français* incluent certes un important travail sur de nombreux aspects de la maîtrise du code, en liaison directe avec les activités d'expression, mais cela ne suffit vraisemblablement pas pour doter les élèves de tous les outils grammaticaux et références culturelles dont ils ont besoin pour disposer d'une représentation cohérente et riche de la langue.

Cette concurrence, dont on peut craindre qu'elle aboutisse en fait à perpétuer la priorité accordée aux connaissances du système sur les capacités d'expression, réjouira peut-être les pourfendeurs des « compétences » qui n'ont de cesse de dénoncer un prétendu renoncement aux savoirs. Mais ce serait là la marque d'une profonde méconnaissance de ce que sont vraiment les *compétences communicatives* qui ne peuvent se déployer si elles ne sont solidement soutenues par des savoirs et savoirs-faire plus ou moins conscients, plus ou moins automatisés, relatifs au système de la langue. L'ouvrage *S'exprimer en français* est très clair à ce propos : il offre dans quasiment chacun des modules constitutifs d'une séquence d'enseignement des moments de travail concret portant sur l'apprentissage de ces outils structurants.

Il importe donc de lutter ardemment contre la croyance illusoire – colportée par les tenants d'une préséance accordée à la connaissance des règles grammaticales – qu'il suffirait de connaître la grammaire (française) pour que nos élèves soient les meilleurs aux épreuves PISA... Peut-être, au mieux, arriverions-nous ainsi à ce qu'ils parviennent à écrire sans faute, mais encore faut-il que ce qu'ils écrivent forme un *texte*, qui soit cohérent, riche, signifiant... Autrement dit, il resterait encore à développer et structurer leurs *capacités d'expression* !

Les relations entre structuration et expression sont complexes. La question des liens entre les *activités* langagières elles-mêmes et les *connaissances* langagières – scolaires ou extra-scolaires ? explicites ou implicites ?... – est une *vraie* question. Mais elle ne saurait être résolue par des simplifications malhonnêtes et des anathèmes.

D'ailleurs, pour dépasser cette dichotomie pernicieuse, la CIIP elle-même propose déjà, dans le document d'*Orientations* récemment édité, une autre conception, bien plus intéressante, des finalités de l'enseignement du français, incluant *trois* composantes en interaction constante et articulées : *Apprendre à communiquer – Maitriser le fonctionnement de la langue / réfléchir sur la langue – Construire des références culturelles*. Il serait donc regrettable, et hautement dommageable, que le choix d'un ouvrage déjà existant mais conçu dans une autre tradition pédagogique en arrive, finalement, à saboter ce qui a patiemment commencé à être mis en place depuis quelques années⁸... Comme nous l'avons signalé, des « négociations » sont prévues avec les Maisons d'édition qui produisent les ouvrages choisis. Pourtant, comme pour le vin de Champagne, on peut avoir quelques doutes quant aux effets concrets de cette version pédagogique des accords bilatéraux...

Bibliographie

- Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000 : l'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions : dossier préparatoire*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail 00.1009).
- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Bentolilla, A. (2006). *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* (<http://media.education.gouv.fr/file/68/3/3683.pdf>)
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Vevey : Delta ; Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général.
- CIIP. (2003). *Finalités et objectifs de l'école publique : déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations : document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse*. Neuchâtel : CIIP.
- de Pietro, J.-F., Deschenaux, I. & Wirthner, M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons... : enquête sur les besoins et les attentes en supports didactiques*. Neuchâtel : IRDP (Regards 93.302).
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dirs). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck ; Neuchâtel : COROME (4 volumes).
- Perregaux, C., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. (dirs). (2003). *EOLE : Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP, Secrétariat général (2 vol. + CD audios + Fichers de doc. et 1 brochure d'accompagnement).
- Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation*. Cousset : Delval ; Neuchâtel : IRDP.

⁸ *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. CIIP, 2006. En outre, le choix de moyens français soulève il faut le dire deux autres problèmes non négligeables : les contenus culturels qui sont abordés dans les ouvrages ainsi que le contenu grammatical traité et la terminologie y afférente (on sait en effet que la France n'a que très modérément suivi l'évolution grammaticale qu'ont en revanche connu les autres pays francophones ; certains se réjouiraient peut-être du retour du COD, mais c'est oublier que les adultes d'aujourd'hui n'ont souvent connu que la nouvelle terminologie et que les anciens conflits terminologiques n'ont en fait plus vraiment de sens – et il ne faut pas oublier que la terminologie grammaticale française est pour le moins aussi lourde et complexe que celle de l'ERF : on y trouve des adjectifs épithètes, de nombreux types de compléments et de subordonnées...).