

Enseigner le français: un défi sans cesse renouvelé

J.-F. de Pietro & M. Wirthner

Depuis ses origines, l'enseignement du français n'a cessé de changer. Ainsi que l'illustrent les textes des «meilleurs auteurs» des XVII^e et XVIII^e siècles, l'orthographe n'était guère alors une préoccupation et c'est bien plutôt à la rhétorique, pour l'élite, ou à la lecture que les jeunes devaient s'atteler. Au début du XIX^e, c'est sous la forme de la copie que l'écriture était enseignée, avant que ne soit inventée la dictée, perçue alors comme une innovation majeure qui, pourtant, allait se figer quelques années plus tard et devenir la cible des critiques des esprits novateurs. Dès l'aube du XX^e siècle, les débats entre tenants d'un enseignement centré sur l'analyse et la maîtrise formelle de la langue – ce qu'on appellera la «structuration de la langue» dans l'enseignement renouvelé du français (ERF) des années 80 – et tenants d'un enseignement fondé sur la pratique active de la langue – «l'expression» – vont s'amplifier, provoquant des élans d'enthousiasme à l'apparition d'une nouvelle méthode, mais aussi des conflits parfois violents et des mouvements de réaction lorsque vient à prédominer le sentiment que les élèves ne «savent» plus le français.

L'enseignement renouvelé du français: une étape

C'est bien ce genre de situation qu'on a connu avec l'ERF: d'un côté le discours enthousiaste des rénovateurs qui, s'appuyant sur les dernières découvertes scientifiques de la linguistique, de la psychologie et de la pédagogie, annonçaient l'avènement d'approches communicatives centrées sur les besoins et les savoirs des élèves; d'un autre côté des réactions vives et nombreuses, des polémiques¹, remettant en cause la nécessité du changement. Les résultats ne furent pas toujours à la hauteur des espérances, ni, non plus, aussi négatifs que le dénonçaient les opposants. Mais pouvait-il en être autrement? Certes, certaines attentes étaient-elles peut-être utopiques, naïves, voire discutables², mais force est de constater que le projet d'alors n'a pas été vraiment mis en

œuvre: a-t-on enseigné en «partant, chaque fois qu'il est possible des productions verbales des élèves» (*Maîtrise du français*, p. 3, Besson et al. 1979)? A-t-on véritablement ancré les activités langagières dans des projets communicatifs, dans des «activités-cadre»? A-t-on vraiment travaillé la structuration de la langue en lien avec les activités d'expression? Les moyens d'enseignement produits dans le prolongement de la rénovation, mais essentiellement axés sur la structuration, illustrent bien les difficultés et les ambiguïtés de l'ERF...

Quelques enseignements de l'histoire

Avant d'en venir à la situation qui prévaut aujourd'hui, il importe de nous interroger sur ce

que nous apprend ce parcours historique – certainement trop bref et quelque peu caricatural. Que tirer de ces changements incessants? De ces promesses difficiles à tenir? Le changement est-il inutile, voire néfaste? Une telle conclusion constituerait à notre sens une lecture erronée de l'histoire, pour au moins trois raisons:

- L'histoire nous rappelle qu'il n'y a jamais eu d'âge d'or où tout aurait été parfait: avant le XIX^e siècle, l'orthographe n'était l'affaire que de quelques corps de métier (Chervel, 1998³), et si les élèves d'aujourd'hui parlent peut-être trop librement, ceux d'antan n'osaient souvent pas ouvrir la bouche (Perrenoud, 1991). Tout se passe comme si chaque époque – pour des raisons qu'il vaudrait la peine d'examiner – privilégiait certains aspects de l'enseignement parmi toutes ses dimensions possibles.
- Il n'y a d'ailleurs pas de début! La dictée, nous l'avons vu, n'a pas toujours existé; le COD est une invention du XIX^e, dont la justification est d'ailleurs surtout orthographique; la rhétorique n'est plus guère enseignée... L'enseignement est une construction historique permanente, sans cesse remodelée par le jeu de forces internes et externes irrépissibles.



- Parler de forces *externes*, c'est souligner l'importance du contexte – social, culturel, économique, technique... – dans lequel l'enseignement s'inscrit. Le public change: jusqu'à il n'y a finalement pas si longtemps, seule une petite minorité d'élèves poursuivait des études au-delà de l'école primaire, et la coïncidence de la «démocratisation des études», de la massification de l'enseignement secondaire et des rénovations qui ont touché l'ensemble des pays occidentaux il y a une trentaine d'années n'est à l'évidence pas un hasard! Et à cela s'ajoutent les crises économiques, l'afflux de nouvelles populations, l'émergence de nouvelles disciplines, l'invention de nouveaux outils, dont l'ordinateur venant après le tableau noir, le stylo à bille, l'enregistreur, la vidéo...

Ce troisième point est le plus décisif. Le monde change comme changent la langue et son enseignement. Le refus du changement est un refus de l'histoire et il n'aurait aucun sens en physique, en médecine ou dans les arts.

Un nouveau tournant

Alors, que faire? Suivre aveuglément tous les changements, être absolument à la mode? Non, bien sûr. Aborder plutôt l'enseignement du français pour ce qu'il est (et non pour ce qu'il devrait être dans un monde idéal, immobile, mais qui n'a jamais existé): un *défi* permanent, un *pari* passionnant à relever dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui, avec les élèves actuels, venus des quatre coins du monde et qu'on va aider à «savoir» le français. Pour le dire autrement, notre position revient ainsi à affirmer que si ça change sans cesse, si on est en recherche permanente, c'est parce que l'enseignement du français est chose compliquée... Cette complexité ne doit jamais être oubliée et elle ne donne que plus de valeur au défi que nous venons de poser: faire en sorte que les élèves – tous les élèves – *sachent* le français. Pour être en mesure de le relever, trois axes d'action doivent être développés:

- Analyser avec précision la situation actuelle, nos forces, nos faiblesses, nos possibilités⁴...
- Etablir sur la base de ces analyses, via des débats et des négociations, des finalités et des objectifs explicites: à quelles dimensions de l'enseignement du français voulons-nous donner la priorité? La maîtrise de l'orthographe? L'oral pour apprendre? Le plaisir de lire? Pour quels publics? Que fait-on des élèves en échec?...

Les auteurs des deux premiers articles du dossier suivent les recommandations de la brochure sur les rectifications orthographiques (DLF, 2^e édition, 2002, www.ciip.ch > DLF).

- Définir les moyens nécessaires pour atteindre ces objectifs: temps à investir (Broi *et al.*, 2003), moyens d'enseignement à élaborer, formation à mettre en place, etc.

Pour ce faire, le concours de tous les partenaires (enseignants, autorités, société civile, formateurs, chercheurs) est évidemment nécessaire, ne serait-ce que parce qu'un enseignement n'est guère possible sans une forme de consensus – qui n'exclut d'ailleurs pas une certaine diversité des points de vue.

Au tournant du siècle, les autorités ont affirmé vouloir relever ce défi, par exemple dans les *Déclarations de la CIIP/SR-TI* (2003). En ce qui concerne le français, elles ont d'abord rouvert le chantier des moyens d'enseignement, dans le domaine de l'expression orale et écrite (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), afin de combler d'évidentes lacunes mises en avant à la fois par les enseignants et par les chercheurs (Weiss 1991). Elles ont ensuite mandaté l'IRDP pour un bilan (Aeby, De Pietro & Wirthner, 2000) et mis en discussion les conclusions des travaux accomplis. Parallèlement elles ont lancé le chantier, plus vaste encore, de PECARO, et, dans ce cadre, mandaté un «Groupe de Référence du Français» (GREF, 2003).

Ce groupe a rédigé un rapport qui a été récemment entériné par les autorités. Sur cette base, deux documents sont en préparation, l'un destiné aux enseignants, l'autre aux parents. Le SER, de son côté, en s'appuyant également sur ce rapport, a élaboré ses propres thèses sur l'enseignement/apprentissage du français (2004).

Ce sont quelques-unes des propositions du GREF, relatives aux trois axes ci-dessus, que nous souhaitons présenter dans une deuxième partie (cf. pp. 6-8), afin de mettre en discussion certaines des orientations qui devraient nous permettre, aujourd'hui, et peut-être un peu mieux qu'hier, de relever le défi de l'enseignement du français.

Notes

- ¹ Voir par exemple l'ouvrage de J.-B. Rochat (1988), *Les linguistes sont-ils un groupe permutable?: le français à l'école*. Lausanne: Cahiers de la renaissance vaudoise.
- ² On peut penser par exemple aux attentes à l'égard des modélisations fournies par la grammaire générative alors en pleine expansion...
- ³ Selon Chervel, «on a noté depuis longtemps que les grands écrivains, Mme de Sévigné, Montesquieu, Voltaire auraient échoué aux examens de certificat d'études primaires.»
- ⁴ Voir par exemple les discussions actuelles autour des résultats des enquêtes internationales PISA.

les auteurs

Jean-François de Pietro & Martine Wirthner, collaborateurs scientifiques à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel.