

Plan d'études romand et langue de scolarisation (français) : quelles options pour la littérature ?

Christian Merkelbach

Résumé

Le Plan d'études romand est quasiment achevé et entre dans sa phase d'adoption et de mise en œuvre. Son architecture repose sur trois entrées, dont les domaines disciplinaires de formation, définis et délimités conformément à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Les domaines sont déclinés selon des visées prioritaires et contiennent des commentaires généraux définissant les grandes orientations de l'enseignement des disciplines associées. La déclinaison de la progression des apprentissages et des attentes fondamentales de fin de cycle repose sur un réseau d'objectifs qui cadrent chacun des domaines. Ce réseau d'objectifs, organisé par axes thématiques (par exemple *production de l'écrit*) comprend et décrit les disciplines associées au domaine. Dans ce contexte, le français – langue de scolarisation – occupe dans le domaine Langues une place importante : son enseignement vise quatre grandes finalités : capacité à communiquer, à réfléchir sur la langue, à construire des références culturelles et à développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage. Mettant au centre l'entrée par les textes, l'enseignement du français vise à développer les compétences de compréhension et de production orale et écrite, tout en assurant un apprentissage et une maîtrise des éléments de la grammaire au sens large (grammaire de la phrase, orthographe, vocabulaire, conjugaison, mais aussi grammaire de texte et approches interlinguistiques). L'intégration des compétences langagières, en particulier celles liées à l'écrit, dans les compétences plus générales de communication constitue un objectif essentiel. L'exploration de genres sociaux publics au travers de regroupements de genres structure les apprentissages dans le domaine de l'expression. A cela s'ajoute le développement de l'éducation aux médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC), dont le français doit particulièrement se préoccuper. Cette vision intégratrice des apprentissages en français contribue incontestablement à un rapprochement avec les objectifs constitutifs de la notion de littérature.

Mots-clés

Plan d'études – français - objectif d'apprentissage – communication – finalités – standards - littérature

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Ende des Artikels

Auteur:

Christian Merkelbach

Centre interrégional de perfectionnement (CIP), Rue des Lovières 13, 2720 Tramelan

christian.merkelbach@erz.be.ch

Plan d'études romand et langue de scolarisation (français) : quelles options pour la littératie ?

1. Contexte

Les bases légales

Le Plan d'études romand s'inscrit dans le contexte actuel de volonté politique d'harmoniser l'éducation en Suisse : l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord HarmoS) ; cet accord

- fixe la durée de la scolarité obligatoire à onze années,
- fixe l'âge d'entrée à l'école à 4 ans,
- définit deux cycles d'une durée de quatre années pour le degré primaire et un cycle de trois années pour le degré secondaire,
- demande le développement d'un seul plan d'études par région linguistique,
- définit les domaines d'enseignement et la mission de développement des compétences sociales et culturelles des élèves,
- élabore les standards de base prescrits à la fin de la 4^e, de la 8^e et de la 11^e années scolaires.

Ces objectifs-concrétisent un consensus politique issu des discussions menées au sein de la Conférence suisse des Directeurs de l'instruction publique (CDIP CH) et concrétisent la large approbation populaire du 21 mai 2006 concernant les articles de la Constitution fédérale relatifs à l'éducation. Le débat public et les décisions parlementaires, voire les votations référendaires cantonales ont depuis montré que cette unanimité n'est pas entièrement partagée.

Les *standards de base* évoqués ci-dessus ont été développés au plan national. Ils décrivent les compétences de base (aptitudes, capacités et savoirs fondamentaux) que les élèves suisses doivent acquérir en français, en langues étrangères (allemand et anglais), en mathématiques et en sciences naturelles. Les standards correspondent ainsi à des objectifs nationaux de formation. Ces standards ne sont pas encore adoptés officiellement, puisqu'une procédure d'audition à leur sujet est en cours en Suisse.

Dans la partie francophone de notre pays, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP SR+TI) a proposé et soumis aux parlements des sept cantons romands une Convention scolaire traduisant la volonté de développer un Espace romand de la Formation. A l'instar de l'accord suisse HarmoS, la Convention scolaire romande (CSR) est entrée en vigueur le 1^{er} août 2009, après avoir obtenu une large approbation dans tous les Parlements cantonaux concernés.

La CSR reprend les éléments de l'accord intercantonal national : onze années de scolarité obligatoire réparties en trois cycles, développement d'un seul plan d'études et y ajoute la coordination des moyens d'enseignement et des ressources didactiques, ainsi que la formation initiale et continue des enseignant-e-s, le développement d'épreuves romandes communes et de profils de connaissances et compétences des élèves.

C'est dans ce contexte que, dès 2004, les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel se sont associés pour développer un plan d'études commun. Ils ont été rejoints successivement par les cantons de Fribourg, du Valais, de Genève et de Vaud. A l'été 2007, constatant que tous les cantons romands avaient adhéré à l'élaboration d'un nouveau plan d'études, la CIIP en a adopté la première version.

Le PER a été mis en consultation large dans les cantons entre août et décembre 2008. Un processus d'aménagement des contenus a été décidé par la CIIP à l'issue de la consultation. La mobilisation de plus de 120 rédacteurs et rédactrices de tous les cantons a permis de prendre en compte les souhaits ayant émergé de la consultation. La CIIP décidera formellement de l'adoption du PER le 27 mai 2010 pour une entrée en vigueur échelonnée dès août 2011.

Les enjeux du Plan d'études romand pour la scolarité obligatoire

L'introduction d'un plan d'études régional commun aux sept cantons romands représente un enjeu conséquent. Cette opération s'inscrit non seulement dans une logique nationale (trois régions et trois plans d'études), mais marque une étape décisive en Suisse romande elle-même. En effet, les plans d'études de référence produits antérieurement dans les années 1970 (plans cadre pour les degrés primaires et secondaires de la scolarité obligatoire) et le dernier programme commun publié en 1989 (plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e années – GRAP) n'avaient pas de caractère contraignant et les cantons pouvaient les adopter ou se les approprier à leur guise. Le PER représente de ce fait une étape beaucoup plus marquante : il est édicté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (art. 7 de la CSR) et remplacera dès 2011 les plans d'études cantonaux actuels. Outre cet aspect contraignant, il s'appuie sur un véritable projet de formation de l'élève : construit autour des missions d'instruction et de transmission culturelle, des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales et postulant l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales (cf. déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 relative aux objectifs et finalités de l'école publique¹), le PER se réfère également aux droits et devoirs et au respect de la personne, aux principes d'éducabilité, d'égalité et d'équité. L'organisation et la structure du plan d'études (cf. ci-après) tiennent compte de ce contexte et se traduisent notamment par l'extension de la durée de la scolarité obligatoire à onze années (inclusion de l'actuelle école enfantine), par la structure unifiée des cycles d'enseignement et par la définition d'attentes fondamentales à atteindre au plus tard en fin de cycle. Les contenus déclinés dans le cadre de cette structure sont porteurs des enjeux évoqués ci-dessus et représentent de ce fait un véritable défi pour les établissements et le corps enseignant.

Place du français (langue de scolarisation) dans le Plan d'études romand

Intégrée au *domaine disciplinaire Langues*, le français - langue de scolarisation² - occupe une place évidemment essentielle dans le PER : à la fois langue d'enseignement au service de tous les apprentissages, mais aussi langue d'accueil pour les populations migrantes, le français est décliné dans une visée globale commune à l'ensemble des langues (français (L1) allemand (L2) et anglais (L3) pour la Suisse romande) : des objectifs d'apprentissage communs déclinés sur des modes proches, une approche intégrée la plus commune possible sont autant de caractéristiques globales d'entrée dans les connaissances et compétences à développer pour l'ensemble du domaine. Parallèlement, le français – langue de scolarisation - repose sur une didactique qui a connu de forts développements de 1980 à nos jours en Suisse romande.

L'objet du présent texte vise à décrire de manière plus précise les options langagières et didactiques qui chapeautent les apprentissages décrits, les attentes fondamentales auxquels ces derniers sont censés mener ainsi que les ancrages didactiques et historiques sur lesquels ils reposent ; il vise à aborder la question des liens de ces visées avec un développement des compétences propres à la notion plus générale de littératie.

¹ Ce texte est disponible à l'adresse électronique suivante :

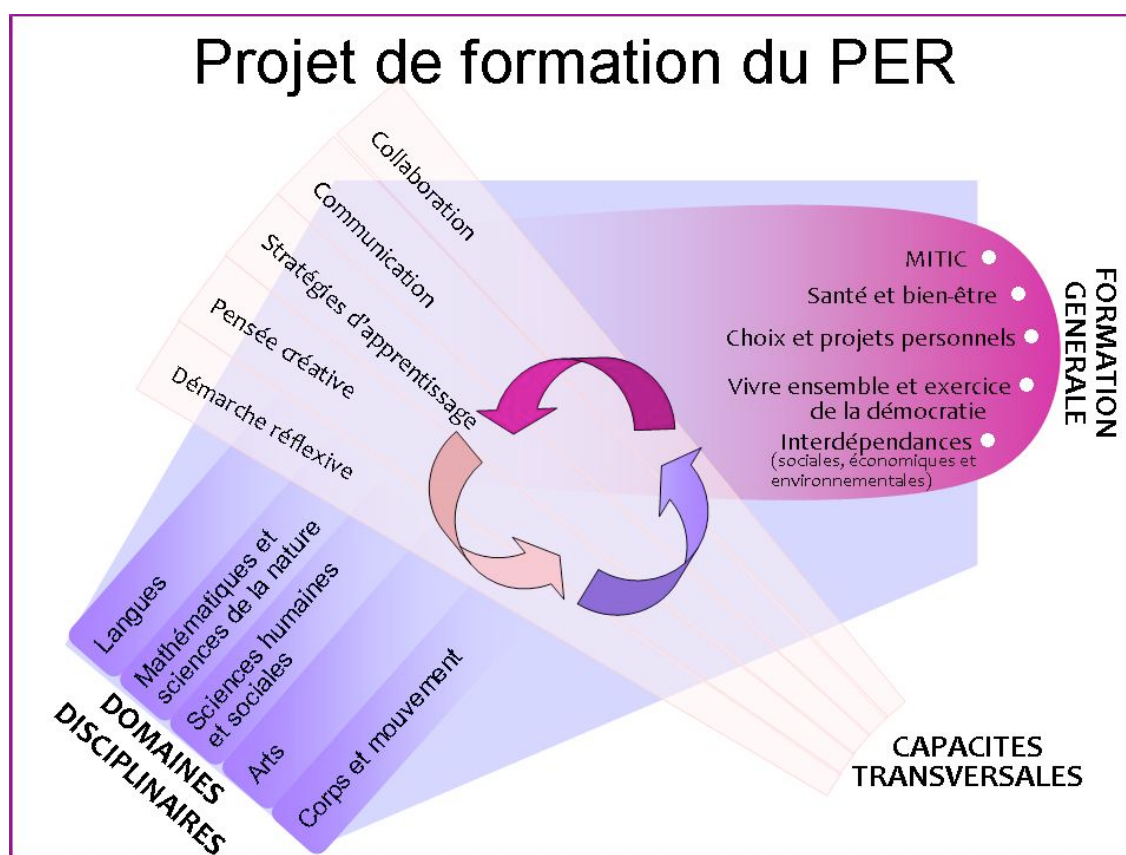
http://www.ciip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/cp030403_2%20.pdf

² Le terme *langue de scolarisation*, dans la perspective d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse, désigne la langue de la région linguistique concernée qui est utilisée pour l'enseignement de toutes les disciplines. Pour la Suisse romande, il s'agit évidemment du français. Il ne faut pas réduire cette dénomination à la seule langue technique, la construction de références culturelles s'appuyant également sur la langue comme véhicule de la culture, dans une visée de développement de capacités langagières communicatives orales et écrites pour tous les élèves, indépendamment de leur origine.

2. Principes d'élaboration et de construction du Plan d'études romand

Le projet de formation de l'élève

Le Plan d'études romand s'appuie, pour les principes généraux, sur une Déclaration politique de la CIIP datant du 30 janvier 2003. Ce texte présente les finalités et objectifs de l'école publique. Le PER proprement dit traduit un projet global de formation de l'élève, articulé autour des *Aspects transversaux* (*Formation générale et Capacités transversales*) et des *Domaines disciplinaires de formation* (*Langues, Mathématiques et sciences naturelles, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et mouvement*). Cette articulation peut être schématisée comme suit.



Les Capacités transversales

Le PER définit des Capacités transversales qui expriment des intentions de formation communes et qui sont transversales à tous les domaines et disciplines, d'où leur dénomination. Les Capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes et ne font pas l'objet d'évaluations spécifiques³ ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Le PER décrit cinq Capacités transversales, certaines étant plus d'ordre social et d'autres d'ordre individuel :

- la collaboration
- la communication
- les stratégies d'apprentissage
- la pensée créatrice
- la démarche réflexive

³ Les Capacités transversales peuvent faire l'objet d'appréciations apparaissant ici ou là dans les documents d'évaluation du travail des élèves. Ces appréciations dépendent toutefois des choix cantonaux et des procédures spécifiques définies par chacun d'eux.

La Formation générale

Le deuxième aspect transversal, la *Formation générale*, propose des apports qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires et qui font partie du projet de formation de l'élève. Notamment, elle rend visible des apports éducatifs et met en évidence l'importance d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations et au débat.

La structure des domaines disciplinaires

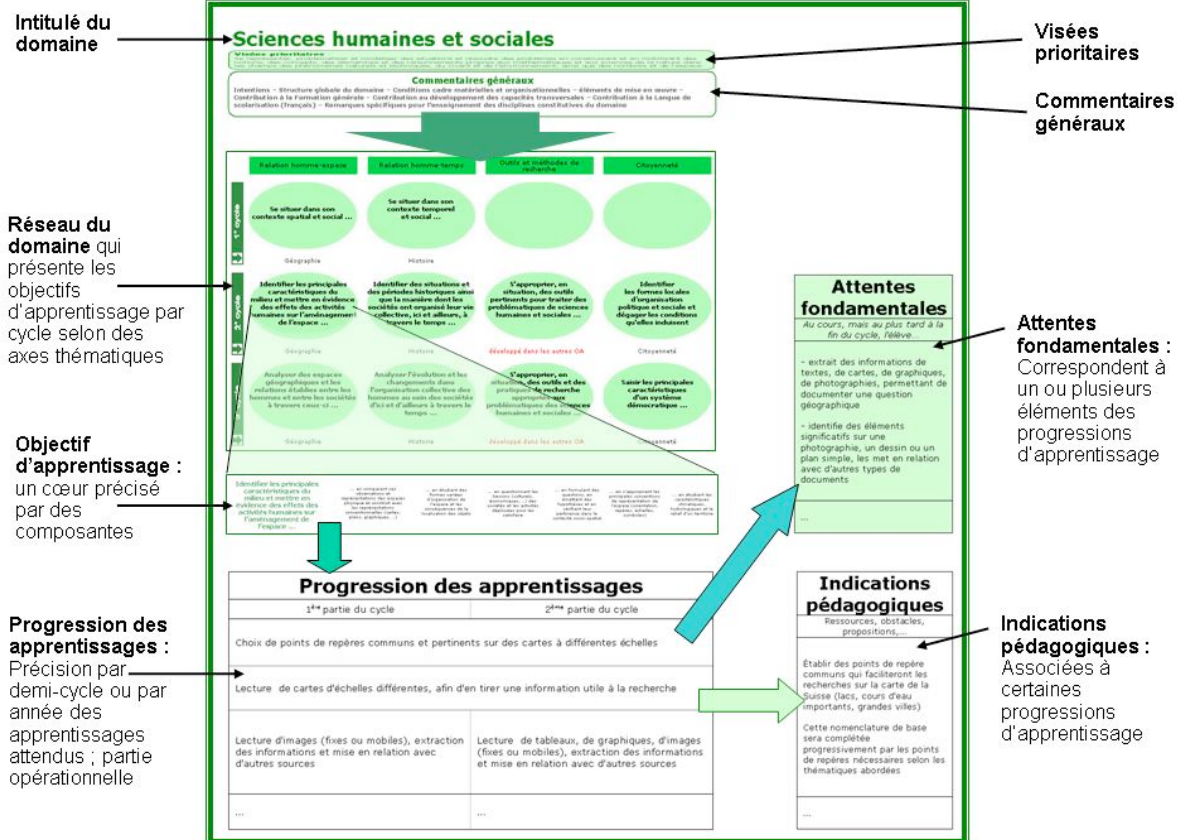
Chaque *domaine disciplinaire* est structuré autour des articulations hiérarchiques suivantes :

- des *visées prioritaires* : elles décrivent globalement les finalités attendues, délimitent le cadre et contiennent le potentiel de développement des apprentissages ;
- des *commentaires généraux* comprenant le *réseau des objectifs d'apprentissage*⁴ du domaine, qui décrit pour les trois cycles, les thématiques à aborder.
- une déclinaison des *objectifs d'apprentissage* en *progressions* par demi-cycle ou par année scolaire : la progression décrit dans chaque domaine, pour chaque discipline et par cycle, les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe. Ces descriptions sont complétées par des précisions et des exemples d'activités, de tâches, explicitant ces connaissances ou compétences ;
- des *attentes fondamentales* qui décrivent les acquisitions nécessaires à la poursuite des apprentissages dans les domaines et disciplines concernées et qui définissent ce que l'élève doit atteindre au cours, mais au plus tard à la fin du cycle concerné ;
- des *indications pédagogiques* non contraignantes qui ont un statut de conseil et d'aide à la mise en oeuvre du plan d'études ; elles peuvent ainsi contribuer à la régulation de l'enseignement.

Cette structure peut être hiérarchisée comme suit (exemple tiré du domaine *Sciences humaines et sociales*).

⁴ Le *réseau des objectifs d'apprentissage* permet à la fois de structurer verticalement (pour les trois cycles) et horizontalement (de manière transversale à un cycle) les apprentissages d'une discipline. Cette description identifie les apprentissages spécifiques liés à une discipline, mais implique aussi de les mettre en relation les uns avec les autres, ce que des liens signalés à l'intérieur des disciplines et d'un domaine permettent de prendre en compte.

Structure des domaines disciplinaires



La compréhension du schéma ci-dessus peut se faire à la fois à l'aide des commentaires qui le précèdent, mais aussi à l'aide des illustrations qui sont décrites dans le chapitre suivant par le biais des exemples proposés pour le français – langue de scolarisation.

3. Organisation du PER : l'exemple du domaine *Langues* et du français - langue de scolarisation en particulier

Le domaine Langues est structuré de la même manière que ce que nous venons de décrire. Nous reprenons ci-dessous les principaux éléments constitutifs de ce domaine, illustrant ainsi les différentes parties constituant le PER.

Visées prioritaires du domaine

Les *visées prioritaires* décrivent globalement les finalités attendues pour le domaine Langues. Elles délimitent le cadre dans lequel évoluent les apprentissages du domaine pour la visée considérée et incluent un potentiel de développement de ces visées tout au long de la scolarité.

- Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français.
- Découvrir et s'appropriier les mécanismes de la langue et de la communication.
- Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues.
- Construire des références culturelles et utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication.

Commentaires généraux présentant le domaine

Chaque domaine est structuré de manière identique pour ce qui concerne les *Commentaires généraux*. Il s'agit de présenter les spécificités et les orientations principales du domaine et des disciplines qui le composent, dans une visée commune et en fonction d'options complémentaires. Pour le domaine Langues, cette complémentarité doit en particulier montrer les liens entre la langue de scolarisation, les langues étrangères apprises en Suisse romande (allemand de la 5^e à la 11^e années – selon la numérotation HarmoS – anglais de la 7^e à la 11^e années), et prendre en compte les élèves allophones, leurs langues et leurs cultures. Les commentaires généraux sont organisés autour des chapitres suivants.

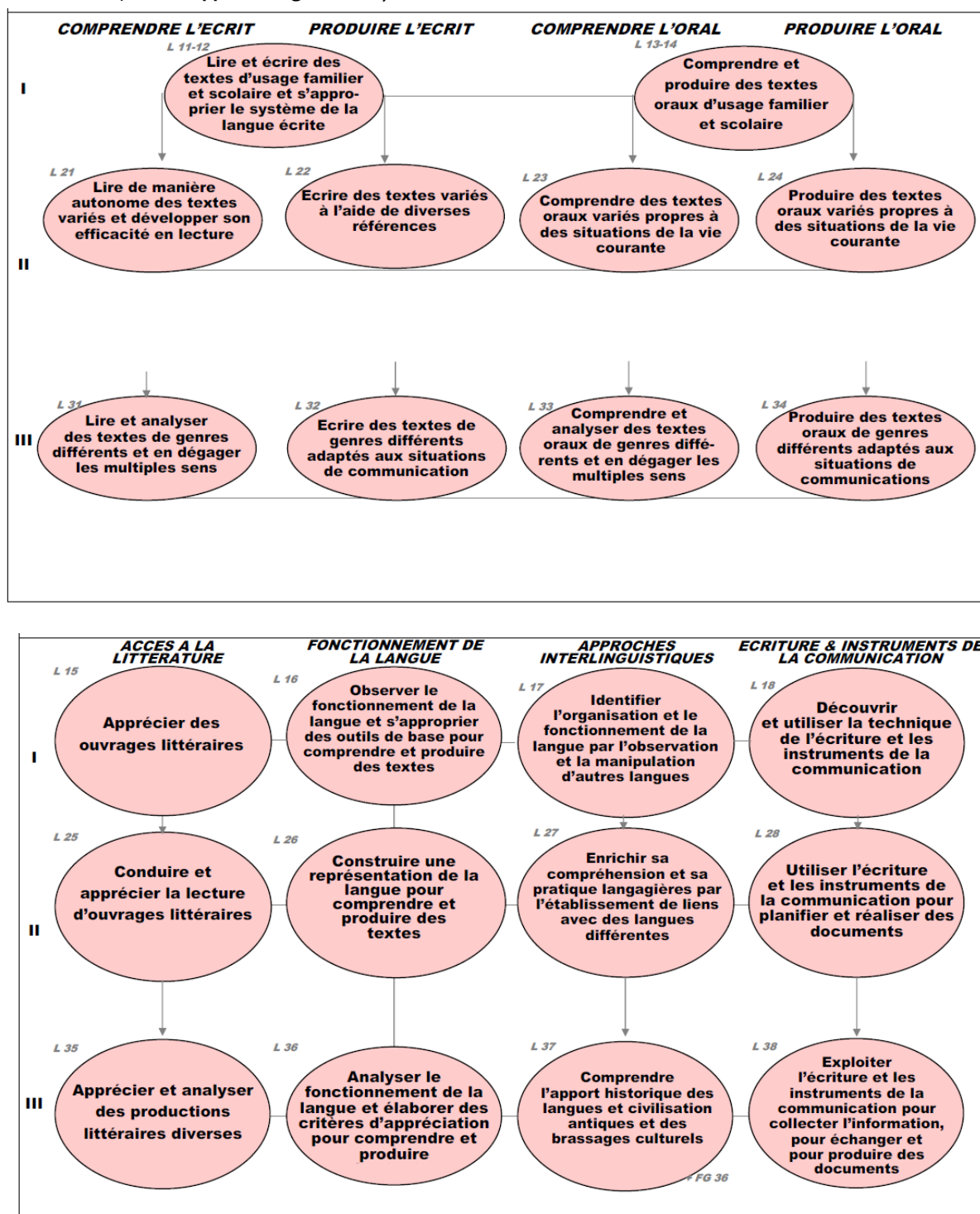
Commentaires généraux du domaine <i>Langues</i>	
Chapitres	Contenus
Intentions	Description des grandes orientations de l'enseignement, de ses finalités, de la place respective du <i>français</i> (L1), de l' <i>allemand</i> (L2) et de l' <i>anglais</i> (L3) ainsi que des langues anciennes (<i>latin</i> en particulier), de leurs liens et de leur complémentarité (en particulier avec le Cadre européen commun de référence pour les langues), de la prise en compte des élèves allophones et de la place de leurs langues d'origine
Structure globale du domaine	Disciplines appartenant au domaine, lien avec les langues anciennes et le latin (discipline spécifique à six cantons romands), réseau des objectifs d'apprentissage (axes thématiques communs aux trois cycles de la scolarité obligatoire), définition des niveaux d'attentes du cycle 3
Conditions-cadre matérielles et organisationnelles	Description des principales conditions d'ordre matérielles (accès à des bibliothèques scolaires et/ou publiques, accès à des ouvrages de référence et à des ouvrages littéraires, accès à des événements culturels, échanges linguistiques, etc.)

Eléments de mise en oeuvre	Importance des références européennes concernant les langues et leur enseignement, lien avec la didactique intégrée des langues (didactique plurilingue)
Contribution à la Formation générale	Apports spécifiques des langues aux thématiques transversales développées en <i>Formation générale</i> : importance de l'éducation aux médias, images et technologies de l'information (MITIC) pour les langues, liens avec santé et bien-être, éducation à la citoyenneté, projets personnels, etc.
Contribution au développement des Capacités transversales	Apports spécifiques des langues aux cinq Capacités transversales
Contribution de la langue de scolarisation – français aux autres domaines	Description générale de la contribution du français et définition par domaine des contributions plus spécifiques en lien avec les disciplines concernées
Remarques spécifiques pour l'enseignement du français	Particularités et grandes options des enseignements par cycle en fonction des quatre finalités de l'enseignement du français
Remarques spécifiques pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais	Particularités et grandes options des enseignements par cycle en fonction des quatre finalités de l'enseignement des langues
Documents de référence	Principales sources officielles de référence
Lexique commun et lexique spécifique à chaque discipline	Définitions et précisions concernant les mots spécifiques utilisés pour décrire les apprentissages en français et en allemand/anglais

Réseau des Objectifs d'apprentissage organisé par axes thématiques

Chaque *Objectif d'apprentissage* (OA) comprend un cœur déclinant l'*objectif* visé. Cet objectif est décliné de manière verticale, et repris pour chacun des cycles, en construisant ainsi l'*axe thématique* (*comprendre l'écrit, produire l'écrit, etc.*) pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Réseau des objectifs d'apprentissage du français



Le réseau des objectifs couvre le champ de l'enseignement du français, en prenant en compte les principaux enjeux d'apprentissage, à un niveau général. Ce réseau est étroitement associé aux visées prioritaires du domaine ainsi qu'aux intentions telles qu'elles sont décrites dans les Commentaires généraux. Le réseau des objectifs d'apprentissage correspond ainsi à une traduction structurée et organisée des visées et des intentions.

Objectifs d'apprentissage déclinés en cœur et composantes

Il ne suffit pas de définir de manière générale quels sont les objectifs d'apprentissage visés par l'enseignement du français. Des explicitations doivent être proposées pour préciser, cadrer les objectifs d'apprentissage. C'est ce que proposent, à un premier niveau d'exemplification, les composantes associées à chaque objectif.

Exemple d'objectif d'apprentissage – Français – Cycle 2

Compréhension de l'écrit

L21



Chaque objectif d'apprentissage - tel que celui qui figure ci-dessus - est ensuite décliné en deux parties : la progression des apprentissages et les attentes fondamentales qui leur sont associées. L'exemple ci-dessous, emprunté à la compréhension de l'écrit (lire), illustre les apprentissages visés et les attentes fondamentales qui en découlent.

Exemple extrait du PER – Langues – Français – Compréhension de l'écrit – Cycle 2 – L1 21

Progression des apprentissages		Attentes fondamentales
1 ^{re} partie du cycle 5 ^e – 6 ^e	2 ^e partie du cycle 7 ^e - 8 ^e	Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...
APPRENTISSAGES COMMUNS A TOUS LES GENRES DE TEXTE		
Types de supports conseillés : <i>encyclopédie, fiche documentaire, dictionnaire, carte postale, lettre, affiche, journal, magazine, livre, CD-Rom, site internet,...</i> Identification : - de différents genres textuels - de la situation de communication (lieu social, émetteur, destinataire, but du texte) - de l'organisation générale du texte en s'appuyant sur des indices non verbaux (<i>mise en page, titre, table des matières, pages de couverture, paragraphes, ponctuation, illustrations,...</i>) - du sujet traité et des différents aspects particuliers traités dans le texte		- identifie le genre du texte lu, son but, l'émetteur et le destinataire, en s'appuyant sur les indices verbaux et non verbaux - identifie le sujet traité et restitue tout ou partie des informations du texte (ordre chronologique ou logique) en faisant les inférences nécessaires - distingue le réel du fictionnel - mobilise ses connaissances

Distinction entre ce qui est réel, vraisemblable et imaginaire Anticipation du contenu Mise en relation des informations explicites et implicites du texte Prise en compte des indices lexicaux, syntaxiques, orthographiques Repérage des actes de paroles (verbes, certaines marques de ponctuation,...)	lexicales, syntaxiques et orthographiques pour comprendre un mot, une phrase ou un texte
---	--

LES REGROUPEMENTS DE GENRES		
Le texte qui raconte		
Genres conseillés	- le conte merveilleux - le récit d'aventure - la fable	- le conte du pourquoi et du comment - le récit mythique - la légende - le récit d'aventure - le récit d'énigme
Repérage du schéma narratif et de ses différentes parties (situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale)	Identification des cinq parties du schéma narratif ainsi que de la coda ou de la morale	
Repérage de l'ordre chronologique des événements	Restitution de l'ordre chronologique des événements	- repère les passages narratifs, les passages dialogués - identifie et restitue le sujet et les principaux éléments constitutifs des genres abordés (lieu, moment, personnages, succession chronologique des événements)
Distinction entre un univers de fiction (conte) et un univers de fiction vraisemblable (récit d'aventure) Distinction entre paroles rapportées directement et indirectement		
Repérage de paroles rapportées directement : - situation de communication - ponctuation relative au dialogue - identification des acteurs du dialogue - identification des verbes de parole introduisant un dialogue		
Identification du thème et de l'idée principale ainsi que des contenus propres au genre (lieu, moment, personnages, actions et intentions)		
Repérage d'organismes propres au genre : - organismes temporels (<i>il était une fois, trois jours après, depuis ce jour,...</i>) - organismes accélérateurs de rythme (<i>soudain, tout à coup,...</i>)		
Repérage des différents termes désignant un même personnage (<i>un homme, ce gaillard, le cambrioleur, il,...</i>)		
Identification et interprétation des oppositions (imparfait/passé simple, imparfait/passé composé, passé simple/passé composé, présent/passé composé)		

Relevons ici que l'exemple fourni ne correspond qu'à une partie de l'objectif décrit : les autres regroupements de genres sont développés un à un, selon la liste donnée plus loin. Ces développements sont communs aux quatre axes thématiques construits pour la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit.

La présentation détaillée et complète de cet objectif d'apprentissage du Plan d'études romand permet d'éclairer la démarche descriptive adoptée et d'entrer de manière plus précise dans la problématique de l'apprentissage et du renforcement de la compétence de lecture.

Le PER propose en outre quelques éléments complémentaires qui devrait faciliter l'opérationnalisation en classe du PER et qui fournissent des informations utiles à la mise en œuvre par le corps enseignant des progressions et attentes déclinées :

- des *indications pédagogiques* recensant des conseils, obstacles pédagogiques, ressources utiles, etc. ; citons, à titre d'exemple, des indications sur les stratégies de lecture pour le cycle 1 : *Aider les élèves à mieux comprendre en les incitant à effectuer des liens avec leurs propres connaissances, à faire des inférences, à se rappeler les stratégies de lecture construites antérieurement (recours aux correspondances grapho-phonologiques pour vérification)* ;
- des liens à l'intérieur de la même discipline ou à l'intérieur d'un même domaine disciplinaire ; citons, lorsqu'on parle du projet de lecture au cycle 2, l'exemple précisant que les progressions indiquées sont à mettre en lien avec l'axe thématique *Accès à la littérature* du même cycle et ce qu'il contient ; le lien mentionné est libellé : **Projet de lecture** - Lien avec L1 25 – Accès à la littérature ;
- des liens entre domaines disciplinaires ;
- des liens avec la Formation générale et avec les Capacités transversales.

Les liens intra-disciplinaires et intra-domaine sont particulièrement importants pour la langue de scolarisation et pour les langues étrangères, de même que pour l'enseignement du français, car ils permettent – pour développer les compétences des élèves en compréhension et production de l'écrit et de l'oral – de coordonner les activités d'enseignement et de les situer concrètement dans la pratique de classe. Nous n'entrons pas ici de manière plus détaillée par rapport à ces éléments complémentaires.

4. Spécificités du domaine Langues

Le domaine Langues, nous l'avons déjà souligné, décrit de manière intégratrice l'apprentissage des langues à l'école : les choix descriptifs et organisationnels vont dans ce sens :

- complémentarité des objectifs d'apprentissage décrivant l'ensemble du domaine : pour les langues étrangères, ces objectifs sont très proches, sans être absolument identiques ;
- volonté de dresser des ponts entre langues : comparaisons du fonctionnement des langues (en particulier en syntaxe, orthographe, vocabulaire), transfert des compétences acquises en L1 vers les autres langues (compétences communicatives, compétences de compréhension en lecture, etc.), dans une visée (encore à développer) de didactique intégrée des langues⁵ (ou didactique plurilingue) ;
- définition de quatre grandes finalités spécifiques au domaine et communes à toutes les langues concernées :
 - Apprendre à communiquer / communiquer
 - Maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues
 - Construire des références culturelles
 - Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage

Ces finalités reprennent les visées prioritaires du domaine, en les formulant quelque peu différemment : cette spécificité s'explique historiquement par les travaux menés en Suisse romande à la fin des années 1990, travaux qui ont débouché en 2006 sur un document adopté par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de suisse romande et du Tessin (CIIP SR+TI ; CIIP, 2006). Nous y reviendrons plus loin dans cet article.

Les axes thématiques du domaine Langues permettent de délimiter et définir les apprentissages qu'il s'agit d'assurer pour la langue de scolarisation – français :

Axes thématiques	Compréhension de l'écrit
	Production de l'écrit
	Compréhension de l'oral
	Production de l'oral
	Accès à la littérature
	Fonctionnement de la langue
	Approches interlinguistiques
	Ecriture et instruments de la communication

⁵ La didactique intégrée des langues réfère à un concept incluant des dimensions telles qu'un curriculum coordonné des langues, une cohérence verticale et horizontale des plans d'études, des démarches compatibles entre toutes les langues, une observation comparée du fonctionnement des langues, des transferts d'apprentissages entre langues, etc.

5. Bref regard historique sur l'enseignement du français

Les choix qui président à l'organisation du plan d'études de français prennent en compte les développements et orientations donnés à l'enseignement de cette discipline et intègrent les révisions et phases de réflexion qui ont suivi cette rénovation : à l'instigation de la Conférence des chef-fe-s de département de l'époque, et sur la base d'un ouvrage de référence (Besson et al., 1979), l'enseignement du français a été fortement réorienté au début des années 1980.

La rénovation de 1980-2000

Des choix liés à l'émergence forte d'une didactique du français intégrant des éléments issus de la linguistique structurale et de la grammaire générative transformationnelle sont notamment à l'origine de cette rénovation didactique. Dans ce contexte, l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage de la lecture ont été au centre des nouvelles orientations. Les axes thématiques présentés précédemment reprennent de fait les choix fondamentaux qui avaient été faits en 1979 : privilégier les visées communicatives (expression) au travers des activités de compréhension (réception et production orale et écrite : écouter – lire – parler – écrire), tout en assurant la maîtrise de la capacité à écrire et à parler au travers des activités de réflexion sur la langue (structuration). Cette distinction entre *expression* et *structuration*, la seconde au service de la première, a fortement conditionné les développements et la création de moyens d'enseignement dans les années qui ont suivi. Une génération de moyens développés par la Suisse romande, sous l'égide et avec la volonté des instances romandes, a permis la réalisation de supports couvrant la plupart des secteurs de l'enseignement du français, dans une visée didactique privilégiant l'expression. Des ouvrages portant plus spécifiquement sur les apprentissages de structuration (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) ont vu le jour, induisant parfois une séparation trop marquée, dans les pratiques de classe, entre structuration et expression.

Un examen critique et de nouvelles orientations

Ces constats de succès relatif de la rénovation de l'enseignement du français ont conduit la CIIP à lancer une vaste réflexion sur l'enseignement du français, vingt ans après la mise en œuvre de sa rénovation. Cette réflexion, menée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), a débouché en 2000 sur un rapport décrivant l'état des lieux de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby et al., 2000). Ce bilan, à la fois scientifique et didactique, recensait les questions ouvertes et dressait une série de constats destinés à profiler les choix à opérer et les travaux à entreprendre. Suite à un Forum scientifique consacré à la question de l'enseignement du français et sur la base du rapport précité, un Groupe de référence du français (GREF) a été désigné par la CIIP. Ce groupe d'experts a élaboré un rapport destiné à la Conférence des chef-fe-s de département (GREF, 2003). Il a conduit à une série de décisions relatives au choix de nouveaux moyens d'enseignement : ces ouvrages sont actuellement en phase de préparation et d'introduction dans les cantons aux divers degrés concernés.

Le développement de séquences didactiques centrées sur l'expression

Parallèlement à cette vaste réflexion, une série de moyens d'enseignement (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001) couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire pour l'expression a été élaborée dans le courant des années 1990 sur la base d'une recherche semi-expérimentale soutenue par le Fonds national de la recherche et mettant à l'épreuve la notion de séquence didactique. Fondées sur une approche des *genres sociaux publics* structurés en *regroupements de genres* (*narrer – relater – argumenter – transmettre des savoirs – régler des comportements*), ces séquences d'enseignement ont permis de proposer une approche de l'expression intégrant tous les aspects langagiers impliqués dans la production de textes oraux ou écrits, inscrits et concrétisés dans des *genres* spécifiques. Proposant une différenciation des apprentissages basée sur l'analyse des besoins des élèves (prise en compte des compétences déjà acquises lors d'une production initiale) et sur une structure modulaire des activités permettant de répondre de manière ciblée aux besoins des élèves, les séquences didactiques ont fait l'objet d'une récente évaluation⁶ qui a conforté leur pertinence et démontré leur utilité dans les pratiques de classe.

⁶ Cette évaluation a été menée sur mandat par l'IRDP, mais n'a pour l'heure pas encore été validée officiellement.

Dans le plan d'études de français, le développement de ces moyens d'enseignement se concrétise, dans la progression des apprentissages consacrée aux axes thématiques de l'expression, par la description des *regroupements de genres* tels qu'ils apparaissent dans les séquences didactiques, sous une dénomination toutefois légèrement différente : *le texte qui raconte* – *le texte qui relate* - *le texte qui argumente* – *le texte qui transmet des savoirs* – *le texte qui règle des comportements*. A ces regroupements s'ajoutent *le texte qui joue avec la langue /texte poétique* et *le texte théâtral*. Relevons que le plan d'études de français développe des progressions spécifiques pour chaque regroupement de genres et dans chaque cycle ; les apprentissages proposés sont ainsi repris dans une visée de développement incluant à la fois les aspects à prendre en compte et les attentes fondamentales qui en découlent. Signalons aussi que ces développements sont présentés et explicités dans le texte officiellement adopté par la CIIP concernant les orientations de l'enseignement/apprentissage du français (CIIP 2006).

6. Effets et caractéristiques des choix didactiques pour le Plan d'études romand et l'enseignement du français

L'entrée privilégiée par les textes

La caractéristique principale des démarches proposées par les *séquences didactiques*, consiste à privilégier *l'entrée par les textes* (oraux ou écrits) comme vecteur principal des apprentissages langagiers. Les séquences didactiques intègrent en outre une dimension liée au travail sur les caractéristiques spécifiques des genres abordés : des *modules* sont ainsi proposés, chaque module permettant aux élèves d'aborder et d'acquérir des connaissances, habiletés et compétences d'écriture nécessaires à la production du genre travaillé. Cette modularité de la démarche permet aussi de différencier le travail en fonction des besoins des élèves. L'orientation globale des séquences didactiques vise, dans une perspective de communication, la maîtrise (notamment écrite) de la langue par la capacité à produire des textes répondant aux critères spécifiques aux genres travaillés, mais également par la capacité à opérationnaliser la maîtrise orthographique, syntaxique et lexicale. Il s'agit d'une réponse au constat (rappelé précédemment dans ce texte) concernant le risque de relative indépendance du travail sur les apprentissages de structuration (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) par rapport au travail consacré à l'expression. Dans les faits, il est admis que la réflexion sur le fonctionnement de la langue (ce qu'on range classiquement sous la dénomination d'*activités de structuration* nécessite un travail spécifique, dans une visée à la fois d'appropriation et d'entraînement réalisés dans le cadre d'activités dites « décrochées » ; mais la finalité de ces maîtrises doit être vérifiée dans la vraie compétence attendue, à savoir la capacité des élèves à s'exprimer, notamment par écrit, dans une langue syntaxiquement et orthographiquement correcte. S'agissant de l'expression orale, il est bien clair que la notion de maîtrise de la production repose sur d'autres critères liés aux spécificités du fonctionnement de l'oral et à celles découlant de la diversité des situations de communication.

La grammaire au sens large

Un autre effet confortant l'entrée par les textes consiste à privilégier une *grammaire au sens large*, incluant, outre les dimensions syntaxiques (grammaire de la phrase, de manière classique), orthographiques et lexicales, les dimensions relevant du texte (grammaire de texte) et de l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du français en tant que langue.

La construction de références culturelles et l'accès à la littérature

Il faut souligner aussi l'importance, en plus de la finalité prioritaire du français consistant à assurer les compétences de communication, de la *construction de références culturelles* qui se développent à la fois dans les activités de production et de compréhension (par la lecture en particulier), dans les processus de réflexion sur la langue et son fonctionnement ainsi que par *l'accès à la littérature*. Cette dernière dimension, déjà clairement présente dans le texte présentant les orientations de l'enseignement/apprentissage du français (CIIP 2006), essentielle pour la construction d'une culture commune, est déclinée spécifiquement dans le PER, en complémentarité aux axes thématiques de production et de compréhension de l'écrit (lire et écrire).

Les approches interlinguistiques

Il faut enfin mentionner la volonté dans le PER de valoriser les apprentissages en *langue de scolarisation - français* dans une perspective de transfert vers les autres apprentissages de langue. A cet effet, une description encore modeste de l'axe thématique intitulé *Approches interlinguistiques*, en particulier aux cycles 1 et 2, mentionne notamment les approches d'*éveil* et *ouverture aux langues* et propose les premiers pas vers une vision plus intégrée de l'apprentissage des langues.

L'apport des Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC), en particulier à l'enseignement du français

Il convient de souligner également les efforts conséquents réalisés dans le PER pour mieux préciser l'apport des Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) pour l'ensemble des domaines et disciplines. Les MITIC favorisent l'apprentissage des outils informatiques et multimédias, utilisent les outils permettant d'élargir les pratiques scolaires en général et développent l'esprit critique et l'indépendance face aux médias et aux développements technologiques. S'agissant de l'enseignement du français, ces apports sont évidemment très importants. Nous présentons ci-après les apports spécifiques décrits dans la Formation générale, sous la thématique MITIC, et qui sont spécifiquement ciblés sur le français.

Cycle 1	Objectif d'apprentissage Exercer un regard sélectif et critique FG 11	Objectif d'apprentissage associé Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication... L1 18
	Langues – français , notamment lorsque l'élève ... - atteint et lance dans une ressource numérique d'apprentissage utilisée en classe, les activités correspondant à un domaine d'apprentissage ou de régulation - crée un document à l'aide de l'ordinateur, l'enregistre et l'imprime (image, dessin, texte, court, ...) - tape son nom, des mots, une phrase courte et positionne le curseur dans le texte à l'aide la souris - sélectionne des documents de nature différente sur un sujet familier - repère quelques différences entre deux médias traitant du même sujet - participe à la réalisation d'une production médiatique	
Cycle 2	Objectif d'apprentissage Décoder la mise en scène de divers type de messages FG 21	Objectif d'apprentissage associé Utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents L1 28
	Langues – français , notamment lorsque l'élève ... - crée un document à l'aide de l'ordinateur, l'enregistre et le retrouve de façon autonome - tape un texte personnel de manière autonome, en respectant les conventions de lisibilité (espaces, mise en page, ...) et d'orthographe (notamment par l'utilisation du correcteur orthographique) - décode une image, un message en argumentant sa perception des représentations (images) et des productions médiatiques en général - réalise des productions médiatiques selon les règles des différents outils (radio, journal, ...) - recherche l'information par mots-clés à partir d'un moteur de recherche	
Cycle 3	Objectif d'apprentissage Exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations FG 31	Objectif d'apprentissage associé Exploiter l'écriture et les instruments de la communication pour collecter l'information, pour échanger et pour produire des documents... L1 38

	Langues – français, notamment lorsque l'élève ... - produit un document cohérent en recourant aux appareils audiovisuels et informatiques adaptés à la tâche projetée - crée et gère des documents et des dossiers de nature variée - tape un texte personnel de manière autonome, en respectant les conventions de lisibilité (espaces, mise en page, ...) et d'orthographe (notamment par l'utilisation du correcteur orthographique) - cherche des productions médiatiques ciblées de façon autonome (Internet, bibliothèque, ...) - réalise des productions médiatiques selon les règles des différents supports - contribue à l'élaboration des contenus de la plateforme collaborative - reconnaît la typicité d'un site (informatif, publicitaire, individuel, institutionnel,...) pour juger de la pertinence des informations qui s'y trouvent - navigue sur Internet de façon orientée en utilisant des techniques de recherche efficaces
--	---

La prise en charge, en français également, de la dimension regroupant à la fois ce qu'on rassemble sous *Education aux médias*, conjointement avec les compétences attendues en matière d'*utilisation des nouvelles technologies* représente un enjeu important dans le cadre de la construction de références culturelles (accès aux informations et découverte de la diversité des médias) s'inscrivant dans une visée globale en lien avec la compétence de production et de compréhension orale et écrite.

Les attentes fondamentales et leurs liens avec les standards nationaux

Le PER, en regard de la progression des apprentissages, propose des *attentes fondamentales* que l'élève doit atteindre, au cours mais au plus tard à la fin du cycle. Ce pas vers une définition des finalités de l'école en termes de connaissances et compétences à acquérir s'inscrit dans la volonté nationale de définition en cours de standards de base. Les attentes du PER ont été écrites avant la finalisation des standards nationaux déjà évoqués précédemment dans le cadre de l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord HarmoS). Signalons que les standards produits viennent d'être présentés aux milieux de l'éducation en Suisse dans le cadre d'une procédure d'audition. Leur adoption n'est cependant pas prévue avant la fin 2010, voire l'été 2011. Pour cette raison, la prise en compte des standards nationaux n'a pas pu être faite dans le cadre des travaux de réalisation du PER. Ainsi, la conformité entre les attentes du PER et les standards fera encore l'objet d'examens approfondis dès lors que le statut des standards nationaux aura été arrêté.

Les attentes fondamentales du PER ont le mérite de cibler l'ensemble des savoirs et compétences visés par l'enseignement. Pour le français, les objectifs d'expression, en regard des finalités, occupent une place centrale dans les attentes et définissent, pour tous les regroupements de genres, ce que tous les élèves devraient atteindre. Les connaissances et savoirs fondamentaux en structuration sont également définis en termes d'attentes spécifiques, l'objectif demeurant de viser à leur intégration dans les compétences d'expression.

7. Conclusions : liens entre lecture-écriture et littératie

L'organisation du Plan d'études de français repose, comme nous l'avons déjà souligné, sur la définition de visées prioritaires et de finalités qui mettent en exergue les compétences d'utilisation de la langue en situation : à terme, l'élève doit être capable de mobiliser ses compétences langagières en français dans toutes les situations possibles de sa future vie civile, professionnelle et personnelle. Dans ce contexte, les compétences décrites sous le terme de *littératie* englobent, dans une visée prioritaire de communication, la maîtrise de toutes les dimensions liées à l'écrit et à l'oral : développement de connaissances et de compétences de compréhension de l'écrit et de l'oral avec de nombreuses ressources et des supports variés (littérature, textes issus du paysage médiatique, ressources informatiques, etc.). Les liens qui apparaissent dans le plan d'études de français concernant l'éducation aux médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) attestent de la volonté de prendre en compte cette dimension essentielle. La conception dans le PER du curriculum de français nous semble répondre aux préoccupations et aux attentes constitutives de la notion de littératie.

Nous aimerions rappeler ici encore que le début de la scolarité représente un moment particulièrement important dans l'appropriation des compétences générales de lecture et d'écriture : au premier cycle, ces apprentissages sont regroupés dans un objectif d'apprentissage commun : *compréhension et production de l'écrit, compréhension et production de l'oral*, pour mieux montrer la nécessaire complémentarité de ces apprentissages. Lecture et écriture sont donc intimement liées et occupent de ce fait une place spécifique dans le plan d'études. Dans les cycles subséquents, *l'apprentissage continué de la lecture* en lien avec l'écriture, en privilégiant l'entrée par les textes, répond à une option forte développée par le Groupe de référence du français dans son rapport adressé à la CIIP (GREF, 2003).

Ceci dit, le futur plan d'études est un produit à caractère à la fois prescriptif et descriptif : sa mise en œuvre et la traduction dans la réalité concrète de la classe dépend entièrement du corps enseignant. S'il est essentiel de proposer une conception cohérente en termes de plan d'études – et c'est bien ce à quoi se sont attachés les rédactrices et rédacteurs du plan d'études de français – il reste à réussir l'opération d'information et de formation du corps enseignant et de faire en sorte que ce dernier s'approprie véritablement le PER – et sa partie plus spécifiquement réservée au français. La Suisse romande et ses institutions de coordination mettront tout en œuvre dans les prochaines années pour que, dans une visée évolutive et adaptative, le PER devienne un élément central de pilotage de l'éducation. Dans ce contexte, l'enseignement du français – langue de scolarisation occupe une place centrale dans la mesure où les compétences acquises dans cette discipline sont au service de toutes les autres.

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.

Béguelin, M.-J. (Dir.). (2000). De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Besson, M.-J., Genoud M.-R., Lipp, B., Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*, Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaires, COROME.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. CIIP-SR/TI : Neuchâtel.

Dolz J, Noverraz M., Schneuwly B. (dirs) (2001). *S'exprimer en français – Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* ; volume I (1^{re} - 2^e), volume II (3^e - 4^e), volume III (5^e – 6^e), volume IV (7^e - 8^e - 9^e), Bruxelles : De Boeck – COROME.

Groupe de Référence pour l'Enseignement du Français (GREF). (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire – Rapport du Groupe de référence du français*. Neuchâtel : SG CIIP.

Biographie

Christian Merkelbach, licencié ès lettres (littérature française, linguistique générale, philosophie), chef de projet du PER à la CIIP, chef de la section francophone de recherche, évaluation et planifications pédagogiques de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne ; antérieurement enseignant de français au secondaire, directeur d'établissement, formateur de didactique du français au Brevet d'enseignement secondaire du canton de Berne, membre et président du GREF. Domaines de recherche : bilinguisme, évaluation, plan d'études, français (langue de scolarisation).

Titel

Die Schulsprache (Französisch) im neuen Lehrplan der französischsprachigen Schweiz: Welche Optionen für die Literalität?

Lead

Unter der Leitung der Regionalkonferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der französischen Schweiz und des Tessins (CIIP SR+TI) sind die Arbeiten am Lehrplan der französischen Schweiz (PER) beinahe abgeschlossen. Im Bereich Sprachen wird ein neues Curriculum für die Schulsprache (Französisch) beschrieben. Es soll die vertikale Kohärenz zwischen den Schulstufen und die Koordination mit den andern Sprachfächern (Deutsch und Englisch) sicher stellen.

Schlüsselwörter

Lehrplan – Schulsprache – Sprachunterricht – Lernziele – Kommunikation – Standards – Literalität