



## dossier/

- 4 Je me souviens
- 3 Un état d'esprit nouveau
- 6 Quels apports de *Maîtrise du français*?
- 8 Déculpabiliser la faute
- 9 Et puis, un jour, j'ai rencontré Bertrand Lipp
- 10 Entretien avec Bertrand Lipp
- 13 Quand la Suisse romande éditait ses propres moyens d'enseignement
- 14 Une aventure commune ambitieuses
- 15 Une alchimie unique et passionnante
- 17 Des artisans exemplaires

## Renouveler l'enseignement du français, un défi permanent?

Dossier réalisé par José Ticon et le Groupe de Lutry  
(Anne-Marie Piguet, Marie-Jeanne Allegri,  
François Jolidon, Bertrand Lipp, Jean-Marie Veya)

# Je me souviens

Un vent de changement souffle sur l'enseignement du français dès 1979. Cinq souvenirs d'un acteur-formateur évoquent quelques facettes de cette approche nouvelle.

François Jolidon, ex-enseignant secondaire et ex-professeur formateur HEP-Vaud

I – Je me souviens d'une **visite de classe** de 1<sup>re</sup> année en 1980. En tant que récent animateur de la nouvelle méthodologie de français, j'assistais avec une collègue à une leçon d'apprentissage de la lecture qui, dès le départ, avait suscité pas mal de polémiques. Pour ma part, béotien dans ce domaine, j'étais perplexe au sujet de la méthode...

Mais quelle méthode?

Certains parlaient de lecture globale en l'accusant de tous les maux, d'autres pleuraient la mort de la syllabation... Je voulais comprendre de quoi il retournait. Je me souviendrai toujours de la maîtresse souriante et de ses petits élèves enthousiastes qui coloriaient les phonèmes /a/ et /p/, repéraient la présence du son /ã/ dans une liste de mots, jonglaient avec les sons comme des acrobates, segmentaient le mot spaghetti au moyen de sept pastilles sous nos yeux éberlués... Bref ils apprenaient à lire avec rigueur et plaisir...

II – Je me souviens en tant que «recycleur» de certaines séances épiques. Envoyés tels de braves missionnaires dans les quatre coins du canton pour prêcher la bonne parole, par exemple l'approche nouvelle de la conjugaison, avec le fameux changement de litanie en je-tu-il-ils-nous-vous, aïe aïe aïe nous avions à faire parfois à une résistance farouche de certains collègues!

Toute explication rationnelle se heurtait à la foi du croyant refusant de se renier...

III – Je me souviens de **la guerre de la suite du verbe** qui faisait rage, attisée par certains médias, dont *24Heures*. Comment était-il possible d'appeler «suite» un groupe de mots qui peut se placer avant le verbe? Pour dédramatiser la bataille, dans un atelier d'écriture, j'avais proposé à un groupe de stagiaires une séance consacrée à un feuilleton sur le modèle de la collection Harlequin, intitulé *Les aventures de la suite du verbe*. Nous nous étions beaucoup amusés de la frivolité de cette maîtresse du verbe qui flirtait avec d'autres éléments, allait parfois à gauche et n'hésitait pas à se transformer...

Et qui bien sûr déclenchait un déluge de réprobations...

IV – Je me souviens d'une **exposition** sur les Indiens

d'Amérique latine entreprise dans une classe de 6<sup>e</sup> année (de l'époque, 2<sup>e</sup> année secondaire), activité-cadre, non seulement encouragée par *MdF*, mais soutenue par un exemple de marche à suivre. Lecture d'un livre, *Le berger des Andes*, recherche de documentation par groupes, collecte d'objets et de musiques, interviews diverses, production de textes, confection de panneaux, préparation d'affiches, vérification grammaticale et orthographique... L'enthousiasme et l'engagement des élèves m'avaient emballé et la qualité des travaux avait frappé les visiteurs. Durant cette entreprise ambitieuse, j'avais acquis la certitude que les nombreuses activités langagières mises en œuvre avaient développé chez mes élèves de nombreuses compétences. Sans oublier un plaisir contagieux.

V – Je me souviens du glissement sémantique de la formule

«enseignement renouvelé du français» vers la formule «français renouvelé» ou encore «nouveau français».

Les opposants à la nouvelle approche de l'enseignement de la langue avaient sorti la grosse artillerie pour la discréditer. Il s'agissait tout simplement de faire croire que la langue était menacée, qu'un sabir contemporain concocté par un groupuscule d'anarchistes «pédagogistes» cherchait à la remplacer sournoisement. «Touche pas à ma langue!», voilà le slogan que certains adversaires brandissaient contre la menace.

Jeune enseignant et récent formateur, j'étais choqué par tant de mauvaise foi ou d'ignorance, moi qui étais en train de découvrir que toute l'entreprise de *Maîtrise du Français* participait au contraire à la «Défense et Illustration de la langue». Mes élèves pouvaient enfin comprendre les difficultés orthographiques et grammaticales, la plupart s'expliquaient, il suffisait de faire un «atelier» sur une difficulté, c'est-à-dire un moment de recherche et de réflexion avec la classe. Pourquoi ce circonflexe sur hôtel ou hôpital, pourquoi parasol et non pas parassol, pourquoi doigt et non pas doi? «Monsieur, c'est parce le circonflexe remplace souvent le s»... «sol vient de soleil, c'est pour reconnaître sa famille qu'on met qu'un s»... «doigt parce que digital et pour le distinguer des homonymes...».



# Un état d'esprit nouveau

Que me reste-t-il de *Maîtrise du Français* après l'avoir pratiquée en classe, dans les degrés du secondaire, durant plus de quinze ans, l'avoir expliquée aux enseignants, avoir répondu à maintes critiques, enfin dix ans après avoir pris ma retraite?

Natacha Huser, ex-conseillère pédagogique

La première chose qui m'avait frappée à l'époque, et qui me semble aujourd'hui encore essentielle, c'était l'ouverture face à la norme. Ouverture par rapport à la diversité des compétences des élèves, ouverture par rapport aux variétés du français lui-même, ouverture par rapport à la grammaire enfin, dont j'avais découvert qu'elle n'était pas cette vérité intangible que détenait l'école depuis un siècle, mais une explication de la langue qui nécessite une constante recherche, d'autant plus que la langue elle-même évolue sans cesse. Cette ouverture supposait un état d'esprit nouveau, et je me souviens combien cela avait profondément troublé certains enseignants à qui l'on demandait un gros effort d'adaptation.

Ensuite je pense aux notes méthodologiques qui apportaient un précieux éclairage sur les objectifs de l'enseignement, à court et à long terme. Si bien que, lorsque, dans l'école vaudoise, une réflexion sur les modes d'évaluation a été introduite, les enseignants de français avaient déjà à disposition les outils nécessaires à l'évaluation formative en particulier. Mais là encore, expliciter avec précision ce que l'on voulait obtenir des élèves et la démarche pour y parvenir pas à pas, a pu



apparaître comme une remise en question rebutante pour certains.

Les querelles autour de *Maîtrise du Français* ont trop souvent occulté ce qui me semble être, aujourd'hui encore, l'essentiel de la méthode. Elles ont porté sur la terminologie grammaticale, sur la crainte de voir l'orthographe sacrifiée, sur la difficulté d'évaluer les productions écrites et orales des élèves, alors qu'il aurait fallu mieux s'imprégner des premières pages de *Maîtrise*, celles qui évoquent les aspects psychologique, sociologique et linguistique de la pédagogie du français. Dix ans après avoir quitté l'enseignement, ouverture et clarification des objectifs restent pour moi des principes fondamentaux qui vont au-delà du cadre de l'école.

Enfin, je voudrais ajouter que, s'il est une chose que je conserverai pour mon propre plaisir, c'est le matériel d'enseignement de la poésie pour les degrés du secondaire, ce recueil que l'on avait spécialement soigné, sur du beau papier, et ces deux brochures d'analyse et de création, si originales à l'époque, et si intéressantes à utiliser avec les élèves. Souvenir d'heureux moments en classe...

## Balises historiques

*Maîtrise du français* est une méthodologie d'apprentissage et d'enseignement de la langue, parue en 1979. Une somme pédagogique pour les uns, un «pavé vert» pour les autres, destiné aux élèves des premières années de l'école primaire. Beaucoup n'attendaient qu'un dépoussiérage de quelques manuels. Tous furent surpris par l'ampleur des rénovations et des changements proposés par ce collectif d'auteurs romands.

*Maîtrise du français* devint un label: «le nouveau français». Comme pour les «maths modernes», apparues dans les classeurs des élèves au début des années 1970. A l'école, face au nouveau, face au moderne, on est pour ou contre.

### Le vent des réformes

Pour tenter de comprendre les particularités de cette réforme des années 1980, il est nécessaire de remon-

ter le fil du temps d'une vingtaine d'années. Au moins! Au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, dans le contexte de la rivalité militaire et scientifique entre les puissances mondiales, les programmes de formation sont un enjeu stratégique. La mise à jour des contenus d'enseignement liés à l'évolution des technologies s'accompagne d'objectifs de politique scolaire. En 1962, le canton de Genève crée le Cycle d'orientation: tout élève peut bénéficier d'un enseignement secondaire. Au nom de la démocratisation de l'accès aux études; au nom d'une orientation continue des élèves. C'était alors une première en Europe, dans un système d'instruction publique. Vaud emboîte le pas en 1967, en instituant un Conseil de la réforme et de la planification scolaire, le CREPS. Deux «zones pilotes» sont créées, l'une à Rolle (1972), l'autre à Vevey (1973) pour expérimenter des propositions novatrices.

Les autorités politiques sont alors conscientes du fait que les réformes à envisager sont de trois niveaux: les **structures**, les **programmes**, et les **méthodes** d'enseignement.

Jean-Marie Veya

# Quel apport de *Maîtrise du français* à l'éducation ?

Victor Wirthner, enseignant, ex-collaborateur du Cemtic et ancien formateur Médias et TIC à la HEP-Vaud



**M**aîtrise du français a essentiellement contribué au développement des activités d'expression. Les auteurs de cette méthode ont en effet diversifié l'approche de textes de genres et d'époques divers si bien qu'ils ont doté les élèves d'outils facilitant l'analyse et, surtout, la production de textes ori-

ginaux. L'enseignant pouvait enfin élargir l'étude des classiques, non négligés dans cette méthode, avec des exemples tirés de la presse orale et écrite du moment, ou encore solliciter les neurones de ses élèves par le biais du schmilblick de Pierre Dac et le magnifique dossier de poésies contenant une foule de suggestions d'activités ludiques sur un genre souvent considéré comme hermétique.

Ainsi, les élèves ont considérablement accru leurs compétences dans l'analyse et la production de nouvelles, de poèmes et de textes à visée informative ou argumentative: lettres de lecteurs, commentaires critiques, etc., et ont souvent acquis un regain d'intérêt pour une branche dont l'enseignement s'est trouvé dé-poussiéré.

Par ailleurs, l'étude ambitieuse de la syntaxe – telle la différence entre les adjectives justificatives et les subordonnées causales étudiée en division pré-gymnasiale – et de l'orthographe se trouvait enfin liée aux activi-

## Empreintes

*Maîtrise du français* dans la formation actuelle des maîtres. Etat des lieux.



Madeline Demaurex, professeure formatrice HEP-Vaud de 2002 à 2011

**L'**Ecole normale de 1980 peut compter sur des formateurs acquis à *Maîtrise du français* et qui poursuivent leur collaboration avec certains de ses auteurs. Les étudiants de l'époque, quant à eux, acquièrent sans broncher le gros volume vert, fil conducteur de leurs années de formation. Le passage du millénaire et la mise en place des HEP marquent la fin de ce compagnonnage. *Maîtrise du français* est épuisé et, dans les cours de didactique, les brochures ne font plus l'unanimité. La référence à un modèle théorique unique, la cohérence entre théorie de

référence et moyens d'enseignement font place à la pluralité des approches, des terminologies, des dispositifs didactiques.

Reste que 35 ans après, les principes généraux de *Maîtrise du français* sont réaffirmés dans le Plan d'études romand (2010). Si ces principes gardent toute leur pertinence, le contexte de l'enseignement du français a changé. C'est ce que développe notamment le rapport du Groupe de référence du français (2003), groupe de didacticiens appelés à faire le bilan de l'enseignement renouvelé du français en Suisse romande. «Et si

# français dans les activités aux médias?

tés de production. L'enseignant bénéficiait d'une souplesse inédite dans son travail, à condition qu'il sacrifiât la «brochurite». En effet, les auteurs de la méthode lui proposaient une quantité de matière impossible à traiter dans son ensemble pour qu'il pût effectuer des choix en adéquation avec ses projets.

Enfin, la narratologie a aussi été très utile à l'éducation aux médias. Issus de tous les niveaux d'enseignement de l'école obligatoire, les collaborateurs du CIC (Centre d'Initiation au Cinéma), puis du Cemtïc (Centre d'éducation aux médias et aux TIC) ont en effet confectionné à l'intention des écoles vaudoises plusieurs cahiers d'activités liant l'enseignement du français à l'éducation aux médias tels que la presse, la radio, la télévision ou encore le cinéma. Ces cahiers contenaient des documents et des fiches didactiques proposant des séquences précises d'enseignement période par période, ce qui n'empêchait nullement l'enseignant de disposer d'une grande souplesse dans l'exploitation de ce

matériel. Les collaborateurs ont également bichonné plusieurs mallettes pédagogiques renfermant des documents audio et/ou vidéo, ainsi que des fiches-élèves directement utilisables en classe et leurs corrigés très rassurants pour l'enseignant. De plus, cerise sur le gâteau, le Cemtïc mettait à la disposition des classes vaudoises un studio vidéo qui leur offrait la possibilité de tourner en une journée, avec l'aide d'un collaborateur du centre, une émission conçue au préalable.

Si l'on ajoute encore du matériel de réalisation prêté par le Cemtïc et les interventions *in situ*, à la demande des établissements vaudois, des collaborateurs du centre sous la forme de semaines spéciales dévolues à des activités pratiques de productions médiatiques et impliquant les enseignants locaux et leurs classes, de très nombreux élèves du canton de Vaud ont eu le privilège de compléter efficacement leur apprentissage du français avec l'éducation aux médias dont ils se souviennent à coup sûr aujourd'hui encore!

l'on ne gardait que le meilleur?» propose Philippe Martinet dans la préface du rapport en question. Une proposition qui oriente encore aujourd'hui la formation des enseignants du primaire. Une hypothèse que je me propose d'étayer ci-dessous en évoquant cinq domaines de la didactique du français où *Maîtrise du français* a laissé une empreinte forte.

## La fréquentation du livre

Pourrait-on imaginer aujourd'hui une classe primaire sans son «coin bibliothèque»? Sans parler de l'emblématique paravent de bois fabriqué par les ateliers de la plaine de l'Orbe... Et ce n'est pas sans une pointe d'émotion que les futurs enseignants retrouvent, à la faveur de leur initiation à la littérature de jeunesse, les albums qui les ont accompagnés dans leur apprentissage de la lecture: *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Léo Lionni ou *Une promenade au parc* d'Anthony Browne.

La fréquentation du livre est sans doute le domaine où s'exprime le mieux la créativité des enseignants. A l'instar des cercles de lecture (2003) de nos collègues belges et français, de belles initiatives voient aussi le jour en Suisse romande. Je pense en particulier aux «grands livres»<sup>1</sup>, aux «sacs d'histoires» et aux livres bilingues réalisés dans les formations continues.

## Les «activités - cadres»

Si le terme a disparu du vocabulaire des enseignants et qu'on lui préfère aujourd'hui celui de «projet», l'idée d'ancrer les apprentissages dans des activités qui font sens pour l'élève reste au cœur des formations initiales et continues en français. Un objectif de *Maîtrise du français* qui, faute de lien explicite entre les activités de motivation et de structuration, est resté le plus souvent au stade de l'intention pédagogique. Un chaînon manquant que didacticiens et collègues romands ont tenté de forger avec la proposition des séquences didactiques *S'exprimer en français* (2001). Des séquences conçues dans le prolongement de *Maîtrise du français*, mais qui, dans la prolifération des moyens d'enseignement «clé en main», peinent à trouver leur place dans les pratiques.

## Le rôle de l'écriture et de la phonologie dans l'apprentissage de la lecture

Précurseurs, en terre romande, de l'introduction de la segmentation des mots en sons – habileté indispensable à la pratique de l'écriture et de la lecture – les auteurs de *Maîtrise du français* ont aussi ébranlé quelques praticiens en affirmant, ni plus ni moins, qu'on pouvait apprendre à lire en écrivant. Des

positions partagées aujourd'hui par tous les spécialistes et développées chez nous depuis plusieurs années par l'équipe de recherche de la Maison des Petits à Genève<sup>2</sup>, équipe qui s'est attachée à décrire plus précisément les gestes de l'adulte dans l'accompagnement de l'enfant qui s'essaie à lire et à écrire.

## Les ateliers

Les ateliers chers aux auteurs de *Maîtrise du français* évoquent l'odeur du bois poli, la satisfaction du travail bien fait, le tâtonnement, le plaisir de l'ouvrier à comprendre «comment ça marche». Les didacticiens des années 2000, quant à eux, nous ont familiarisés avec les «activités réflexives». Activités intégrées ou «décrochées», mais toujours au service d'une production orale ou écrite, celles-ci engagent les élèves dans des moments de recherche, de confrontation, de rédaction de constats avec leurs propres mots. La visée des ateliers perdure... bien mise à mal toutefois par l'impatience des maîtres – on n'a pas le temps – et l'imposition de moyens d'enseignement qui laissent peu de place à l'artisanat.

## L'utilisation des dictionnaires

Un autre élément palpable de l'entrée en vigueur du français renouvelé réside, selon moi, dans l'arrivée, à chaque niveau d'enseignement, des ouvrages de référence et des dictionnaires de langue au secondaire. Quel jeune adulte ne se souvient de la couverture bleue du *Dictionnaire actif* reçu en deuxième année primaire? Actuellement, la distribution d'ouvrages de référence tout au long de la scolarité suit de près l'édition lexicographique. Et l'objectif poursuivi par les auteurs de *Maîtrise du français* est réaffirmé dans le Plan d'études romand: «Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes en développant l'usage de divers outils de référence (dictionnaires, grammaires scolaires).»

Cinq domaines parmi d'autres. Des propositions qui ont donné lieu, comme nous l'avons vu ci-dessus, à de robustes boutures. Des acquis qui orientent encore aujourd'hui les formations en didactique du français. Des points d'appui qui n'empêchent pas les pas en arrière, mais qui suscitent aussi de nouvelles avancées.

<sup>1</sup> 14-LFR 109 Lire pour grandir avec les grands livres et la littérature de jeunesse

<sup>2</sup> [www.maisondespetits.ch/videos\\_ecrit.html](http://www.maisondespetits.ch/videos_ecrit.html)

## Références

- CIIP. (2010). Plan d'études romand.  
Dolz, J. & al. (2001). *S'exprimer en français*. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: de boeck.  
Groupe de référence du français (GREF). (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire*. Neuchâtel: CIIP.  
Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles: de Boeck.

# Déculpabiliser la faute<sup>1</sup>

Quand j'étais élève, mon prof de français avait pour habitude de corriger ma dictée devant moi.

Chaque fois qu'il décelait une faute, il m'attrapait par le cou et plongeait mon nez dans la faute, comme un chien dans son pipi. Puis, il jetait mon cahier, en s'arrangeant pour qu'il atterrisse sous le piano droit de la classe.

Débrouille-toi pour aller le chercher! Si ma note était inférieure à 7 (sur 10), je devais aller contre le mur, en compagnie de tous les cancre de mon espèce.

Les bons élèves, autorisés à regagner leur place, nous toisaient avec violence et mépris: à cause de moi et des autres cancre, la sortie de l'après-midi était annulée, la moyenne de la classe de la dictée étant inférieure à 7.

Et ce jeu-là dura toute l'année. Et à chaque fois, je suis resté en dessous du seuil fatidique, loin des copains, privé de balade au bord d'un étang qui n'existe plus. Parce que je n'ai pas réussi à améliorer mon orthographe et que j'ai plutôt commencé à bégayer.

Je hais l'orthographe qui m'a humilié. Je pense à mes petits copains d'infortune, le nez dans les souliers, la dictée à recopier.

Je suis devenu prof de français dans l'espoir que ça m'aiderait à effacer ce cauchemar.

Comme la dictée était toujours en vigueur,

– j'ai imité l'écriture de mes élèves, pour leur enlever des fautes à leur insu,

– j'ai simplifié la prose d'André Gide ou de Victor Hugo, j'ai fait comme Topaze et ses «moutonssss»,

– j'ai imaginé des tiers de faute, des quarts de faute, des fautes rigolotes et des fautes pardonnées.

Mais les travaux saignaient quand même sous la griffe de mon feutre rouge.

Et puis *Maîtrise du français* est arrivée, une méthode nouvelle, sortie du cerveau fertile de Bertrand Lipp, un gaillard enthousiaste et généreux qui voulait déculpabiliser la faute et encourager la créativité des élèves. Je n'ai jamais oublié ce jour où ma conseillère pédagogique m'a fait disposer les tables de la classe en rond. J'étais dans un cirque bruisant de gamins costumés par des parents qui venaient les habiller jusque dans le préau.

Avec Lipp, on apprenait à observer l'orthographe comme un botaniste la fleur de giroflée. Les enfants rédigeaient eux-mêmes les constats, c'était laborieux, il y avait toujours des fautes, mais personne ne pleurait et l'après-midi, on allait jouer à saute-mouton sous les arbres. Je me suis même interdit de corriger des poèmes, quand ceux-ci parlaient d'un chêne immense, plus grand que tous les autres ou racontaient le quotidien ardu d'un arbuste malingre et seul.

Très vite cependant, des collègues grincheux, des parents inquiets et des passésistes de tout poil se sont jetés sur Lipp et ont calomnié son utopie. Je ne sais pas si leurs propos haineux contenaient quelque once de vérité. Ce que je sais, c'est que le charisme de cet homme est arrivé comme la pluie après la canicule!

Christophe Flubacher

PS: Il m'a fait aimer mon métier, oublier mes peurs d'écolier. Aujourd'hui, j'ai rangé mes larmes sous le pupitre, mais jamais, je n'ai pu pardonner!

<sup>1</sup> Cet article initialement paru dans *L'Hebdo* est publié avec l'aimable autorisation de son auteur

# Et puis, un jour, j'ai rencontré Bertrand Lipp

Jacques Daniélou, directeur d'établissement<sup>1</sup>

C'est à l'École normale de Lausanne qu'à la fin des années 1970, je découvris *Maîtrise du français*.

Je n'ai pas souvenir que les professeurs de la Place de l'Ours aient jubilé en abordant l'ouvrage: les préparations de cours étaient centrées sur le maître et le savoir. La mise en place de situations et de séquences vraies, dans lesquelles les élèves pourraient trouver du sens, c'était en quelque sorte une possible cerise sur le gâteau.

Pour être honnête et ne rien cacher, aux arbres de la phrase P, en toute manière, nous préférons les platanes de la cour où nous faisons la nôtre aux jeunes et semillantes futures institutrices.

Quant à l'évaluation des savoirs, les cours de docimologie traitaient d'improbables courbes de Gauss dans un climat où la «faute» (d'orthographe et devant Dieu, évidemment puisqu'en maths, ou en sciences, on fait des «erreurs») était traquée et soupesée avec une gourmandise perverse.

Je fis alors connaissance de Philippe Grand et de François Blanc, ces collègues de Cheseaux qui donnaient des «recyclages». Ils avaient mis les pas des élèves dans ceux de Célestin, travaillaient la poésie en classe et la publiaient même. Comme sens et comme motivation, ça se posait là. Quelle pêche avaient ces deux-là. Et quelle pêche ils donnaient!

Et puis, un jour, quelque dix ans plus tard, lors d'une formation, j'ai rencontré Bertrand Lipp.

De Bertrand, je me souviens d'abord comment et combien il m'avait impressionné. Je découvris un homme humble, généreux, malicieux, bien loin du portrait offert par le quotidien *24Heures*, qui ne voyait en lui que l'assassin de la dictée et le peignait en ayatollah du «nouveau français», comme écrivaient les méchants chroniqueurs. «La méthode Lipp», ils disaient. Un pas de plus, et on l'aurait traité de «pédagogue»! De ces calomnies, de cette haine, Bertrand Lipp était profondément affecté quand bien même il ne le montrait que fort peu.

Légèrement dégarni, il portait un étrange collier de barbe blanche et, je crois, de rondes lunettes d'écaillé. *Maîtrise du Français* était incarnée. Loin du destructeur diable structuraliste, je le vis d'abord comme une manière de bon père Noël. Et je crois que nous nous entendîmes et nous apprîmes.

Il me fit en tout cas confiance, m'ayant suggéré de rejoindre l'équipe de rédaction des ouvrages de grammaire, de vocabulaire et d'écriture de textes destinés aux élèves de la Voie à options et de la Voie générale. J'en fus flatté et fier.



La mise en place de situations et de séquences vraies, dans lesquelles les élèves pourraient trouver du sens, c'était en quelque sorte une possible cerise sur le gâteau.

Flanqué des regrettés Gilbert Schoeni et Eric Genevay notamment, Bertrand Lipp savait se montrer empathiquement sévère quand, modestes rédacteurs, nous remettions notre copie. Mais toujours documenté, argumenté. Il fallait alors savoir mettre son orgueil au vestiaire et replacer la disquette dans le Mac SE, cette primitive, mais si moderne alors, machine qui nous avait été confiée.

D'autres diront ce qui reste de tout cela, près de trente-cinq ans plus tard, de cette époque d'ouverture où tout semblait possible, sans internet ni réseaux sociaux, où la question de l'allophonie n'était pas centrale, ni celle de l'apprentissage de deux langues au primaire...

On aimerait entendre Bertrand Lipp sur ces thèmes. Là, en traçant ces quelques lignes, sa voix me revient en mémoire. Oserai-je dire qu'elle nous manque.

<sup>1</sup>Jacques Daniélou, après avoir exercé principalement dans les classes terminales à Renens, pendant près de vingt, a dirigé la Société pédagogique vaudoise de 2000 à 2014. Il est actuellement à la tête de l'établissement primaire d'Entre-Bois à Lausanne.

# Entretien avec Bertrand

En 1960, Bertrand Lipp est professeur d'allemand et de français à l'École normale de Lausanne. Rien ne semble le destiner à la rénovation de l'enseignement de la langue française. Passionné de théâtre, il recourt abondamment à l'art dramatique dans son enseignement. Par ailleurs, il participe avec d'autres

## Groupe de Lutry

**Une Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement, CIRCE I, produit un programme cadre, en 1967, pour l'enseignement du français. Avez-vous participé à ces travaux?**

**Bertrand Lipp:** Je n'ai pas été du tout associé aux travaux d'élaboration des programmes CIRCE I. Mais il était apparu aux autorités romandes que, pour être appliqué, le programme de français CIRCE I demandait à être développé dans une méthodologie. Sollicité par l'IRD – étant donné mon statut nouveau – j'ai refusé d'être l'unique auteur d'une telle méthodologie, mais suggéré une rédaction collégiale. D'où la constitution de l'équipe des « quatre évangélistes ». C'était en 1972.

**En tant qu'auteur désigné par le canton de Vaud, comment avez-vous collaboré avec l'équipe chargée de la rédaction de *Maîtrise du français*?**

Le travail collectif constitue une dimension essentielle de notre entreprise. Nos deux collègues genevois pouvaient procéder à des expérimentations dans les classes d'application des Etudes pédagogiques genevoises qu'ils dirigeaient. Ces expérimentations ont été décisives. Mon apport aura été, pour une part, plutôt académique. J'avais, dès le début des années 70, à la faveur de cours suivis à Paris VIII, noué des relations avec des linguistes français (Simone Delesalle, Hélène Huot, Jean-Claude Chevalier). Sœur Marie-Rose (Genoud) a également su jouer un rôle très important, celui d'une perspicace modératrice.

**Quelles perspectives nouvelles propose alors *Maîtrise du français*?**

Il faut d'abord rappeler l'effervescence dans laquelle on travaillait, celle de 68 et des années qui ont suivi. Symptomatique: en 68 précisément paraissent, aux PUF, deux petits ouvrages dans le droit fil desquels vont s'inscrire nos propositions méthodologiques:

- Jean Repusseau: *Pédagogie de la langue maternelle*, où se trouve dénoncé « l'univers morbide de la faute ».

- Georges Court: *La grammaire nouvelle à l'école*. Selon cet auteur, il faut renoncer à une grammaire prisonnière par filiation de la grammaire latine. Il faut prendre en compte les données de la recherche en linguistique. Mais les innovations pédagogiques ne se limitaient pas au seul domaine de la grammaire. Il faut mentionner, par exemple, l'irruption dans nos classes de la lecture

suivie d'ouvrages destinés à la jeunesse, pratique initiée par Claude Bron, professeur à l'École normale de Neuchâtel. La lecture suivie figure comme un exemple d'activité-cadre dans *Maîtrise du français* et semble rester un acquis de la rénovation de l'enseignement du français.

**Après la publication de *Maîtrise du Français*, vous codirigez la collection *Etude de la langue, approche nouvelle (E.L.A.N.)*, aux éditions *Loisirs et Pédagogie*.**

L'élaboration des moyens d'enseignement s'est effectuée, au départ, dans un climat de grandes tensions dues au fait que le canton de Vaud, étant le seul à avoir décidé de respecter le calendrier d'introduction du nouveau programme dans l'ensemble de ses classes de 1<sup>re</sup> année, il était le seul à avoir besoin de moyens d'enseignement nouveaux pour la rentrée 1979. A Neuchâtel, on m'avait dit: « Nous laissons les Vaudois passer le triangle. » Mais, exception faite du matériel pour l'apprentissage de la lecture, le chef du DIP vaudois refusait d'engager son Département dans l'élaboration de moyens d'enseignement nouveaux. « Débrouillez-vous, m'avait-il déclaré, mais il me faut du matériel ! » D'où la création, avec l'épée dans les reins, de la collection E.L.A.N. Ce n'est qu'avec le matériel pour 5-6, et plus particulièrement pour 7-9 (Langue et Parole), que le DIP vaudois a vraiment pris en charge la production de moyens d'enseignement du français, sous sa pleine responsabilité. Mais l'entreprise, dès lors, n'avait plus rien de romand.

**La collection E.L.A.N évoquait trois principes: les besoins de communication et d'expression de l'enfant, les capacités de l'élève à découvrir le fonctionnement de la langue et la pratiquant, la nécessité d'instaurer un enseignement descriptif. Comment ces innovations ont-elles été perçues?**

« L'école doit enseigner des certitudes », affirmait l'un de nos plus éminents opposants, M<sup>e</sup> Marcel Regamey, patron de la Ligue vaudoise, qui a, dès le départ, dénoncé le caractère dangereusement subversif de notre entreprise. M<sup>e</sup> Regamey exprimait bien le point de vue de beaucoup de nos opposants – enseignants, journalistes, parents – pour lesquels on ne pouvait attendre de l'enfant qu'il découvre lui-même le fonctionnement de la langue. Tout le temps passé à observer ce fonc-



Vous trouverez l'intégralité de cet entretien sur le site de l'Éducateur, ainsi qu'un document rédigé par Bertrand Lipp qui présente la liste des auteurs, experts qui ont collaboré à l'élaboration des moyens d'enseignement différenciés pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire, de 1984 à 1994.

# Lipp

collègues de Suisse romande aux réflexions qui, dès 1960, mettaient en cause l'enseignement traditionnel de la grammaire. Fin 1968, il entre au Séminaire de formation pédagogique des maîtres secondaires. C'est pour lui un tournant, un nouveau statut.

© Philippe Martin



tionnement était du temps perdu. Les constats – terme vilipendé par nos opposants – que les élèves étaient invités à dégager étaient un détour inutile. Il suffisait de s'en tenir à l'inculcation de règles à mémoriser. Nombreuses ont été les réactions de rejet suscitées par ce qu'on pourrait appeler notre «terminologie éditoriale». A commencer par les «jeux de lecture»: «On n'apprend pas à lire en jouant», m'a-t-on souvent objecté dans des réunions d'enseignants ou de parents. Il est vrai que cette terminologie était motivée, elle indiquait clairement nos options pédagogiques: «Cherche et trouve» pour les listes de mots et tableaux de conjugaison; «Recherches en...» pour la collection E.L.A.N; «Activités en...» pour la collection Langue et Parole; «Ouvrir la grammaire».

**La rénovation de l'enseignement de la langue française, en Suisse romande, était dans la ligne des réformes souhaitées, dès les années 60, dans toute la Francophonie. Or, le canton de Vaud s'est retrouvé isolé. Que s'est-il passé?**

Il est évident que ce que nous avons entrepris en Suisse romande a été, au départ, motivé et nourri par le souffle novateur venu de France, par les propositions du plan Rouchette et les expérimentations conduites dans certaines classes sous la responsabilité de l'INRP, en collaboration avec des linguistes. Mais il se trouve que l'on en est resté au stade d'expérimentations limitées à quelques classes et limitées dans le temps. Raison pour laquelle notre entreprise vaudoise a suscité beaucoup d'intérêt et de sympathie chez les linguistes français déçus de constater que les expérimentations conduites dans leur pays soient restées sans lendemain.

**Dès 1984, vous dirigez la collection Langue et Parole. Soixante-sept titres ont paru sous ce label. Quelle était votre manière de travailler?**

Il s'agit là de la collection que nous avons élaborée dans les conditions de travail les meilleures, bien que toujours avec l'épée dans les reins! Mais la situation était claire: les directeurs de collection – Eric Genevay, Michèle Noverraz, Gilbert Schöni et moi – travaillent sur mandat du DIP qui passe, par ailleurs, contrat avec LEP, d'entente avec l'Office des Fournitures scolaires. Nos collaborateurs, enseignants en exercice, sont également mandatés, chaque année, par le DIP et bénéficient d'une décharge. Ne disposant pas d'un programme CIRCE pour les trois dernières années du secondaire,

## dossier/

nous en élaborons un, soumis à la Commission cantonale de français. Il se veut, pour les principes pédagogiques, fidèle à l'esprit de *Maîtrise du français*, en tenant compte des avancées de la recherche en linguistique.

Il faut signaler surtout le mode d'élaboration des ouvrages de cette collection qui, me semble-t-il, demeure unique à ce jour (voir article d'Hélène Huot). Il s'agit d'un vrai travail d'équipe, ou plutôt d'équipes, de trois équipes distinctes. Ce qu'il nous plaisait d'appeler notre fusée à trois étages. Au centre, l'équipe des directeurs de collection, c'est-à-dire des didacticiens chargés de fixer objectifs et contenus en fonction du programme de l'année. Ces choix faits, les directeurs de collection soumettaient leur projet, pour chacun des domaines concernés, à un consultant universitaire spécialiste de ce domaine. Nous avons ainsi bénéficié de la collaboration de treize universitaires, quatre en Suisse, neuf en France.

Le plan de travail général étant ainsi établi, nous le transmettions à nos collègues enseignants – une vingtaine – qui, constitués en petits groupes selon l'un ou l'autre des domaines d'étude, élaboraient des activités d'observation et/ou de production, les testaient si possible dans leurs classes, nous les soumettaient, les

amendaient. Puis, dernière étape, nous soumettions si nécessaire l'état final du manuscrit à l'un ou l'autre de nos consultants universitaires.

### **Votre équipe a mené à terme tous les ouvrages prévus pour les élèves du degré secondaire, en 1994. Comment entrevoyiez-vous la suite de *Maîtrise du français*?**

Plusieurs fois, durant les années évoquées ici, on m'avait dit: pense à ta succession! J'y avais pensé et envisageais avec sérénité l'approche de la retraite. Ma succession me paraissait assurée, avec une solide équipe d'animateurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants convaincus et imaginatifs et, pour les entraîner tous, au DIP, Gilbert Schöni, dont les compétences et l'autorité étaient reconnues de tous. Mais, au moment même de ma retraite, en 1994, Gilbert tombait malade, pour disparaître en 1996. Il n'a pas été remplacé. Par ailleurs, dans les années qui ont suivi, Monsieur Jean Jacques Schwaab, totalement acquis à notre démarche, quittait la direction du DIP. Notre entreprise n'a, alors, pas tardé à subir les coups de ceux qui veillaient en embuscade. Sans le ferme soutien de l'autorité politique, elle n'avait aucune chance de subsister. •

## Bertrand Lipp et la réforme de l'enseignement du français: jalons d'un parcours

– 1962: Genève lance le Cycle d'orientation. Première européenne; tout élève a droit à un enseignement secondaire.

– 1963: En France, la commission Rouchette prépare discrètement une bombe pédagogique. Apprendre le français, c'est d'abord communiquer, s'exprimer par oral ou par écrit. Des linguistes sont appelés à la rescousse par les enseignants, pour faire le point sur les connaissances scientifiques. Quelques professeurs de français de Suisse romande suivent ce dossier de près.

– 1967: Vaud institue un Conseil de la réforme et de la planification scolaire, le CREPS. La coordination romande s'annonce ambitieuse: structures, organisation, méthodes, plans d'études. Vaud tempère: il envisage de modifier la date du début de l'année scolaire et prévoit deux zones pilotes (Rolle, en 1972, Vevey, en 1973).

– 1972: L'Institut romand de documentation et de recherche pédagogiques, l'IRDP, sollicite Bertrand Lipp pour rédiger une méthodologie, pour donner suite aux programmes de français CIRCE I, déjà établis. Le professeur Lipp, surpris... accepte, à la condition d'y travailler collégialement, avec des délégués d'autres cantons.

– 1979: L'Office romand des éditions et du matériel scolaires (Neuchâtel) édite la première version de *Maîtrise du français*. La liste des quatre auteurs - Bes-

son-Genoud-Lipp-Nussbaum - laisse penser que le projet pourrait être romand. C'est une illusion.

– 1980: Marie-José Besson, Bertrand Lipp et Roger Nussbaum (pour Genève et Vaud) sont appelés à diriger, en collaboration avec les éditions LEP, la collection Etude de la langue, approche nouvelle, E.L.A.N., supports didactiques nécessaires à l'application de *Maîtrise du français*.

– 1984: Lancement de la collection Langue et Parole, sous la direction d'Eric Genevay, Bertrand Lipp, Michèle Noverraz, Gilbert Schoeni, pour les élèves du milieu et de fin de la scolarité obligatoire. Projet éditorial vaudois, avec le concours de nombreux experts francophones.

– 1995: Reconnaissance internationale pour cette «équipe du français», qui présente ses travaux à Paris, au Québec, à Barcelone.

– 1996. Fin de partie, silencieuse, pour *Maîtrise du français*.

Jean-Marie Veya



# Quand la Suisse romande développait et éditait ses propres moyens d'enseignement

Historiquement, la Suisse romande, avec le concours d'enseignant-e-s, a développé et édité un nombre considérable de moyens d'enseignement, en particulier des manuels pour enseigner le français dans ses diverses sous-disciplines.<sup>1</sup>

Dominique Bétrix Köhler, professeure formatrice, HEP-VD

**A**u XIX<sup>e</sup> siècle, les éditeurs romands ont produit de nombreux manuels rédigés par des inspecteurs ou des enseignants romands pour enseigner la lecture, la composition et la grammaire dans le domaine de la langue maternelle - par exemple les ouvrages de Dussaud. Au XX<sup>e</sup> siècle, des générations d'élèves ont appris à lire avec *Mon premier livre* publié par les soins du Département de l'instruction publique du canton de Vaud et édité par Payot. En 1979, alors que la Suisse romande tente d'unifier ses programmes d'études (CIRCE I, 1972; CIRCE II, 1979; et CIRCE III 1986), est paru *Maîtrise du français* conçu par des professeur-e-s d'École normale, une inspectrice et un directeur d'école issus de divers systèmes d'enseignement de la Romandie. Cet ouvrage est publié par un office romand des éditions scolaires, soit par le service public. D'un point de vue idéologique, *MdF* vise la maîtrise de la langue par tous les élèves, une belle «utopie politique» selon Perrenoud (1991), et affirme que la langue est surtout un moyen de communication; on entre alors dans un nouveau modèle de la didactique du français: la «structuration» de la langue oui, mais au service de la «libération de la parole»! Les élèves sauront s'exprimer aisément par oral et par écrit.

Dans les années 70, le paradigme du structuralisme domine en sciences humaines. Les auteur-e-s de *MdF* tentent, avec un certain succès, de didactiser des modèles linguistiques innovants, rénovent les contenus à enseigner, mais ne parviennent pas à éviter un certain applicationnisme (Simard et al, 2010, p 74). Les ponts à jeter entre la visée communicative de la nouvelle didactique et le travail sur la langue sont laissés aux enseignant-e-s qui réclament à grands cris des moyens qui seront, malheureusement, surtout des supports à enseigner la structuration de la langue - par exemple, la série des brochures LEP, conçues et éditées dans le canton de Vaud.

C'est en 2001 que verront enfin le jour de nouveaux moyens d'enseignement, *S'exprimer en français* (Dolz

et al.), qui permettront aux enseignant-e-s de renouer avec la visée communicative de l'enseignement du français promue dans *MdF*: *S'exprimer en français* met au centre de ses propositions didactiques le genre de texte défini comme un outil de communication historiquement et culturellement construit. Ces moyens, développés par des chercheurs et des enseignant-e-s romands et publiés sous la double égide du service public (COROME) et de l'édition privée, seront les derniers moyens de facture régionale au service de l'enseignement du français en Suisse romande.

Parallèlement à l'élaboration du Plan d'études romand (PER), une avancée majeure de l'école romande, sont mandatés des groupes de travail chargés de prospecter sur le marché de l'édition scolaire pour débusquer des moyens d'enseignement qui ne correspondront, malgré des ajustements, que partiellement aux prescriptions dudit programme. Le temps est à la privatisation de certaines prestations du service public! La dissonance qui résulte de ce désengagement de l'Etat dans la production de moyens d'enseignement permettant de répondre aux exigences de ce même Etat dans ses prescriptions, crée un malaise dans les classes et dans les lieux de formations des enseignant-e-s. A quand la publication de Moyens d'enseignement romands à la hauteur du PER dans la lignée de la tradition historique de développement et d'édition de manuels en Suisse romande?

Ce texte adopte l'orthographe rectifiée admise par l'Académie française depuis 1990.

## Références

- Perrenoud, P. (1991). *La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation: entre utopie politique et utopie didactique*: [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_09.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_09.html) - consulté le 25.01.15.
- Simard, C et al. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: de boeck.

# Une aventure commune ambitieuse

L'enseignement renouvelé du français sous l'angle de la recherche en Suisse romande: quels constats?

© Gianni Chirighelli

Martine Wirthner, chercheuse, ancienne collaboratrice à l'IRDP

Dès mon arrivée à l'IRDP (à l'époque Institut romand de recherche et de documentation pédagogique), en 1980, ma première investigation a été une analyse de la presse vaudoise à propos de l'enseignement renouvelé du français – tout juste introduit dans le canton de Vaud – et de la parution de *Maîtrise du français*. Très vite, la polémique a fait rage. Quelques journalistes virulents ont donné le ton: «promesses bidon; naufrage magistral», ou encore, pour l'ouvrage *Maîtrise du français*: «C'est un charabia; il est trop gros!» Il est certain que cette rénovation et *Maîtrise du français* ont véritablement créé une rupture avec l'enseignement traditionnel qui prévalait jusqu'alors. Faire de la langue essentiellement un moyen de communication en donnant une importance majeure aux activités de compréhension et de production de textes en classe, ne pouvait laisser indifférentes les personnes impliquées dans le monde scolaire, même et surtout les journalistes. D'ailleurs les principales critiques déploraient que l'orthographe et la grammaire ne soient plus les pivots de l'enseignement du français.

Au milieu de ce concert de réactions le plus souvent émotionnelles, il devenait important de tendre à davantage d'objectivité en mettant sur pied un accompagnement et une régulation de la rénovation en cours. L'IRDP a été chargé de ce suivi et d'évaluer les effets de cette innovation pour la Suisse romande. Un plan de recherches ambitieux a été établi, mettant en réseau les centres de recherche cantonaux, mais aussi tous les acteurs de la rénovation: responsables scolaires, formateurs, enseignants, parents, représentés au sein de la commission romande de français COROF, mais aussi dans les commissions cantonales. Le rôle de la recherche a été de saisir le plus objectivement possible les informations et de les analyser pour permettre aux différents acteurs de réguler leur action. Des propositions de correction et d'amélioration touchant aussi bien à l'information du public, à la formation des enseignants, qu'aux pratiques d'enseignement, aux moyens d'enseignement, à l'évaluation des élèves, etc., ont été adressées aux autorités compétentes.

Il a fallu une quinzaine d'années jusqu'à ce que la rénovation ait pénétré dans tous les cantons romands et dans tous les degrés de la scolarité obligatoire (la 9<sup>e</sup> année secondaire du Jura en 1993). Dans ce laps de temps, l'école a changé (hétérogénéité des classes, essor des MITIC, par exemple), et les théories de référence se

sont développées (en linguistique sur les textes, sur l'oral, dans le domaine de l'apprentissage, dans celui de l'évaluation du travail des élèves, ou encore celui de l'enseignement des langues, etc.). Une discipline scientifique a pris de l'ampleur, la didactique, dont les travaux ont largement influencé l'enseignement et l'apprentissage du français. Les compétences font leur entrée dans l'école. Dès lors, que va-t-il se passer pour l'enseignement du français, devenu langue première de l'école et non plus langue maternelle? Que reste-t-il des grandes lignes de la rénovation? Qu'en enseigne-t-on réellement? Quels sont les moyens d'enseignement mis à la disposition des enseignants? Un état des lieux établi en 2000 révèle les questions encore en suspens

et un «Forum français» est organisé par la CIIP-SR/TI dans le but de fixer les orientations de l'enseignement du français en termes de recherches, de formation et de moyens d'enseignement, sur la base du bilan scientifique établi et des attentes et des besoins des différents acteurs de l'école (enseignants, inspecteurs, formateurs...). En même temps paraissent en 2000 l'ouvrage de clarification des principales difficultés rencontrées dans l'enseignement grammatical (Béguelin, M.-J.) et, en 2001-2002, les moyens *S'exprimer en français*, présentant des séquences didactiques d'enseignement de la production orale et écrite pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Un nouveau chantier va naître, celui du PER (Plan d'études romand), qui reconfigurera l'enseignement du français au sein du domaine des langues, en gardant comme prioritaire la finalité communicative.



La question de l'évaluation, notamment des productions écrites comme orales des élèves, reste aujourd'hui encore ouverte. Celle du choix de moyens d'enseignement compatibles avec le PER également, ainsi que la place à accorder aux MITIC. La terminologie grammaticale est toujours en discussion; l'enseignement de la littérature revient sur le devant de la scène. Sur le plan international, les résultats de PISA en littérature et, pour la Suisse, le concordat HarmoS qui fixe notamment les objectifs nationaux de formation pour la langue première de l'école, influencent sans conteste les politiques locales. On le voit, rien n'est jamais terminé, et il importe de faire que les changements inévitables qui s'amorcent soient le plus possible soutenus par les connaissances et les expériences engrangées sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

Je garde de ces quelques décennies de recherches autour de l'enseignement du français le souvenir d'une aventure commune de grande ampleur; la recherche a tenu un rôle de régulateur, important face aux critiques souvent gratuites, non étayées par des faits avérés, et régulièrement exprimées. Je reste frappée par l'engagement sans relâche du réseau formé des partenaires impliqués par les rénovations successives qu'a connues cet enseignement. Je pense que si bien des éléments de la rénovation commencée dans les années 1980 ont perduré et ont évolué au cours de ces décennies (notamment le caractère communicatif de la langue, l'importance de la production et de la compréhension orale et écrite passant par le texte), c'est bien grâce à la mobilisation des forces issues de tous les milieux scolaires, soucieux d'assurer le développement de l'enseignement et de l'apprentissage du français à l'école •



### Références

- Aeby, S., De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel: IRDP (document de travail).
- Béguelin, M.-J. (Dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: de boeck & Larcier (Savoirs en pratique. Français).
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Eds.). (2001-2002). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit: notes méthodologiques* (Vol. 1 à 4). Bruxelles: de boeck; Neuchâtel: COROME (accompagnés de CD-Rom et CD audio).
- Weiss, J. & Wirthner, M. (Dir.). (1991). *Enseignement du français. Premiers regards sur une rénovation*. Cousset: DelVal.

# Une alchimie unique et passionnante

Hélène Huot, linguiste

J'ai souvent repensé à cette longue collaboration, dont je garde de si bons souvenirs, avec ces équipes de Suisse romande – issues des cantons de Genève et de Vaud lors de la préparation et de la publication de *Maîtrise du Français* en 1979, puis du seul canton de Vaud lors de la longue élaboration de leur ensemble de moyens d'enseignement. Un ensemble que je continue de juger parmi les meilleurs parmi tous ceux consacrés à l'enseignement du français langue maternelle, que j'ai été conduite à regarder de près durant de nombreuses années et à évaluer dans différentes publications françaises.

Mais à quoi a tenu cette sorte d'alchimie, qui a perduré durant ces presque vingt ans de collaboration, et a garanti, je crois, la qualité des ouvrages et moyens d'enseignement produits?

J'y vois rétrospectivement plusieurs aspects. D'abord la confiance qui s'est immédiatement établie, et vite transformée en amitié réelle, entre nous, consultants linguistes universitaires, et les différents responsables suisses. Cette confiance tenait, me semble-t-il, à une reconnaissance respectueuse de nos compétences respectives, d'où a découlé tout naturellement un mode de travail qui s'est avéré fructueux.

- Nous venions, en effet, en tant que consultants universitaires, avec des connaissances linguistiques que nous étions prêts à partager en fonction des objectifs pédagogiques de nos interlocuteurs suisses, que nous nous sommes toujours attachés à bien saisir et prendre en compte.

- Nos interlocuteurs suisses, de leur côté, étaient conscients qu'il ne pouvait y avoir de renouvellement

pédagogique sans assimilation préalable d'un savoir linguistique, à ce moment-là en pleine mutation. Ils étaient donc toujours disposés à lire les ouvrages signalés, choisis par nous pour répondre à leurs besoins propres, et sur lesquels ils nous posaient ensuite sans concession des questions très précises, et souvent assez pointues.

Cela a donné lieu aussi, au début de notre collaboration, à de courtes sessions d'été, ouvertes aux enseignants, et auxquelles nous étions conviés pour intervenir sur des points précis.

- De notre côté, et dans la mesure où nous n'exercions plus dans le secondaire, nous pensions qu'il ne nous appartenait pas de décider, ni même de suggérer, de quelle façon certains contenus linguistiques pouvaient être transposés dans des moyens pédagogiques destinés à des élèves de l'enseignement obligatoire. Ce travail de transposition s'est donc toujours fait essentiellement entre les collègues suisses impliqués dans le projet, et ils l'ont effectué en y consacrant beaucoup de réflexion et de temps<sup>1</sup>. Et ce n'est qu'une fois parvenus à une première ébauche, à peu près satisfaisante à leurs yeux, qu'ils revenaient vers nous, consultants universitaires, pour que nous puissions exprimer un avis d'ordre linguistique sur leurs propositions. Il nous est souvent arrivé de réfléchir ensuite ensemble sur les modifications envisageables et/ou possibles, étant toujours clairement entendu entre nous que c'était aux collègues suisses, et à eux seuls, de décider en dernier ressort.

- Enfin, l'élaboration de ces moyens d'enseignement a été menée dans une grande cohérence linguistique et pédagogique, avec le souci de couvrir l'ensemble des aspects de la langue maternelle (la lecture de textes, y compris poétiques, n'a jamais été oubliée), dans une progression articulée et maîtrisée, depuis les tout débuts de la scolarité jusqu'à la sortie de l'enseignement obligatoire.

Par ailleurs, nous avons toujours effectué ces va-et-vient en prenant le temps qui nous semblait indispensable aux uns et aux autres pour approfondir un point de langue, préparer – ou, de notre côté, évaluer de façon détaillée – les documents au fil de leurs différentes étapes de réalisation.

A quoi il faut enfin ajouter deux autres points:

- Le choix par le canton de Vaud de la maison d'édition LEP, qui s'est avéré déterminant. Car l'énorme travail de recherche typographique (mise en page, utilisation et répartition des couleurs, entre autres), effectué par le directeur (P. Burdel), en concertation étroite avec les auteurs des moyens d'enseignement, a été en tous points remarquable. La présentation matérielle de ces moyens a certainement joué un rôle non négligeable dans la perception favorable des enseignants appelés à les utiliser.

- Le souci des responsables suisses, très bons connaisseurs du public enseignant, d'accompagner ces moyens d'enseignement, à l'intention des praticiens, de documents explicatifs, qui portaient aussi bien sur le contenu linguistique que sur la mise en forme pédagogique.

C'est ce va-et-vient réciproque et le temps consacré à leur élaboration, y compris matérielle, qui expliquent

Ces supports d'enseignement peuvent demeurer une référence pour tous les enseignants de français langue maternelle, en Suisse évidemment, mais aussi dans les autres pays francophones

la qualité réelle de ces moyens d'enseignement, aujourd'hui reconnue, même si des raisons diverses n'ont pas permis leur généralisation à l'ensemble de la Suisse romande.

## Aujourd'hui

Ces supports d'enseignement peuvent demeurer une référence pour tous les enseignants de français langue maternelle, en Suisse évidemment, mais aussi dans les autres pays francophones<sup>2</sup>. Et il ne me semble pas que certaines tentatives ultérieures aient abouti à des résultats plus convaincants. Car la force de ces différents outils auquel j'ai eu l'honneur et le plaisir de collaborer, depuis *Maîtrise du français* jusqu'à l'ensemble des moyens d'enseignement vaudois, tient aussi au réalisme modeste de leurs auteurs, et à leurs excellentes écoute et connaissance des besoins réels des élèves et des maîtres.

Ils ont toujours su se tenir au courant des recherches nouvelles, y compris en matière de littérature où les approches se renouvelaient également, mais ils ont su résister à la tentation, fréquente chez certains auteurs (français) de manuels, de vouloir trop vite les «importer», de façon sommaire, à l'intention des élèves – restés toujours persuadés que «la maîtrise de la langue» tient d'abord à des fondamentaux (en matière de syntaxe, conjugaison, lexique, orthographe), dont la bonne connaissance permet seule d'accéder à la compréhension et/ou la production de textes divers, y compris poétiques.

Enfin, la force de tous ces outils tient aussi à ce que leurs auteurs partageaient un réel amour de la langue, qui demeure – on ne le dit pas assez – la condition essentielle pour le transmettre ensuite aux maîtres, et à travers eux, aux élèves. Car, quoi qu'en pensent de trop nombreux enseignants, en France en particulier, qui n'aiment pas assez eux-mêmes la langue, ou comme on dit avec un certain dédain la «grammaire», tous les élèves ont des capacités naturelles insoupçonnées de s'intéresser vraiment au fonctionnement de leur langue, en y trouvant un réel plaisir, et de trouver le même plaisir à la manier ensuite de façon réfléchie dans des buts d'écriture variés.

Certains des participants de cette aventure unique ne sont plus parmi nous aujourd'hui. Il ne me semble pas possible de terminer sans penser spécialement à eux et redire toute mon admiration et ma profonde estime pour le travail qu'ils ont effectué, en y consacrant tant de leur temps, et avec tant de modestie. •

<sup>1</sup> A la grande différence de ce qui se passe en France, où les auteurs de manuels scolaires (rarement plus de deux ou trois), choisis par des maisons d'édition commerciales, travaillent en fait de façon solitaire, et sont soumis à des délais de fabrication souvent très courts.

<sup>2</sup> Certains collègues québécois s'en sont d'ailleurs inspirés dans l'élaboration de leurs propres moyens d'enseignement.

# Des artisans exemplaires

Un regard québécois sur le renouvellement de l'enseignement du français dans le canton de Vaud et au-delà.<sup>1</sup>

Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français

Quand ai-je fait la connaissance de Bertrand Lipp, d'Eric Genevay, de Gilbert Schœni et de Michèle Noverraz? Sans doute vers la fin des années 80. Cette rencontre a été décisive pour ma formation de didacticienne du français. Leur matériel d'une qualité exceptionnelle produit du milieu des années 80 à la fin des années 90 a été, pour moi – et combien d'autres! – une source déterminante d'inspiration didactique<sup>2</sup>. De plus, le contact – et dans le cas d'Eric Genevay, l'amitié – de ces êtres à l'intelligence vive, de grande culture, au sens pédagogique et didactique aiguë et aux qualités humaines remarquables m'a nourri durant des années et continue de le faire. Ce bref hommage n'a rien d'objectif, on l'aura compris: il prend racine dans les orientations politiques, pédagogiques et morales que je tente de donner à ma vie professionnelle depuis plus de 45 ans.

Transformer, renouveler l'enseignement du français dans les sociétés de culture française est une mission, périlleuse, ardue, de longue haleine, faite d'avancées et de reculs, jamais assurée, ingrate, donc. Elle condamne souvent ses artisans à l'opprobre autant des élites conservatrices que réformistes à la mode, à la marginalisation, au discrédit parfois et même à l'oubli. Car la culture française est, de toutes les cultures européennes et nord-américaines, une des plus sclérosées et des plus aliénantes dans son rapport à la langue et à son enseignement. Dans un tel contexte, il est admirable que ces artisans aient poursuivi leur œuvre si longtemps.

## Rénover l'enseignement grammatical: une entreprise à poursuivre avec rigueur, courage et détermination

En relisant les fascicules sur la grammaire, l'orthographe ou la conjugaison produits sous la direction de ces didacticiens, on est impressionné par la rigueur, le sens didactique et la qualité des corpus choisis. Et que dire de ce petit bijou autant dans sa conception même que dans sa facture qu'est *Parents, à vous la maîtrise de la grammaire* (LEP, 1992) ou encore des très riches ouvrages que sont *Cherche et trouve* (LEP, 1990) et *Orthographe. Accord et transcription* (LEP, 1991)? Dans tout ce matériel, l'objectif est clair: amener les élèves à transformer leur rapport à la langue en la mettant à distance, en la concevant comme un système, à partir d'un travail d'observation et de réflexion guidées, de manipulations d'énoncés, d'élaboration de constats sur



ses structures et son fonctionnement afin de parvenir à une conceptualisation de plus en plus rigoureuse et opératoire (Genevay, 1996). L'activité grammaticale ainsi menée est certes un outil de développement du langage, mais c'est aussi et surtout un outil qui développe les facultés cognitives supérieures que sont l'attention volontaire, la généralisation, l'abstraction, comme le disait Vygotsky.

Tout n'était pas parfait dans ce matériel. Quelle entreprise humaine l'est? On peut lui reprocher la lourdeur vu le temps imparti à la discipline français, la trop grande abstraction, le manque de discernement entre l'essentiel et l'accessoire... Néanmoins, l'évolution des premiers cahiers aux derniers est notable: ils s'épurent, visent l'essentiel, sont davantage adaptés à l'âge et aux capacités des élèves.

Point culminant de tous ces efforts de rénovation, l'ouvrage *Ouvrir la grammaire* signé par Eric Genevay, helléniste, poète et didacticien d'une finesse descriptive

alliée à un sens didactique magistral. Ce dernier précisait que la production de cette grammaire n'aurait pas été possible sans le labeur acharné des didacticiens secondés par des linguistes, des dizaines d'enseignants et de formateurs qui, sur le terrain, expérimentaient ces nouvelles démarches et ces contenus renouvelés. Que d'observations et d'innovations pertinentes! Cependant, avoir raison ne suffit pas pour changer les choses, loin de là. Il faut convaincre non seulement les enseignants et leurs formateurs, mais aussi les pouvoirs de toutes sortes qui résistent aux innovations dans le champ de la grammaire, la considérant comme un donné intemporel, un savoir inaltérable. Ces didacticiens nous laissent un riche héritage; à nous de nous l'approprier, de le faire fructifier. La rénovation de l'enseignement grammatical ne fait que commencer; elle demande encore beaucoup de recherche, de sensibilisation et de formation des enseignants, de leurs formateurs et aussi de lutte sur le terrain politique.

## Une nouvelle didactique de l'argumentation

Un autre objet scolaire sur lequel les rénovateurs vaudis ont produit à partir de 1987 des moyens d'enseignement d'une qualité didactique exceptionnelle, s'inspirant autant de la rhétorique antique et nouvelle que de la pragmatique et de la linguistique textuelle, c'est l'argumentation discursive où dominait – et domine encore – l'héritage de la rhétorique classique scolaire (Genevay et coll. 1987). Les mots-clés de l'enseignement traditionnel sont raisonnement, administration de la preuve, typologie des arguments, connecteurs logiques! Or, d'Aristote à Ducrot, en passant par Perelman et Olbrechts-Tyteca, Toulmin, Grize ou Plantin, on ne cesse de montrer que l'enjeu du discours argumentatif, peu importe son genre, est d'influencer l'auditoire, que pour cela il faut élaborer une stratégie argumentative qui vise l'efficacité et que cette dernière repose sur un arsenal de moyens langagiers propres à favoriser le déploiement du pathos, de l'éthos et du logos (au sens de discours).

Ce matériel, tout comme les théoriciens nommés plus haut, a alimenté notre recherche doctorale, puisqu'il permet d'observer les ressorts de l'efficacité argumentative dans divers genres en étudiant l'impact des paramètres communicationnels et énonciatifs sur le discours, les mécanismes du dialogisme et de la polyphonie, les structurations multiples des discours en lien avec la stratégie déployée et les ressources de la langue privilégiées. Un travail qui s'est épuré et simplifié au cours des ans et qui constitue un des fondements incontournables d'une didactique de l'argumentation pour la classe de français.

## Un héritage à transmettre

Ce dossier de l'Éducateur s'acquiesce d'un devoir de mémoire. La partie la plus aboutie du travail de ces rénovateurs doit être connue des nouvelles générations d'enseignants, de formateurs et de didacticiens du français. En 2011, Eric Genevay et moi-même avons convenu avec Philippe Burdél qu'une partie du matériel soit mise en ligne par les Editions LEP afin que ce travail admirable échappe à l'oubli. Leur mort survenue



au cours de 2012 a fauché ce magnifique projet. Il faut le reprendre. Nous le leur devons.

<sup>1</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée admise par l'Académie française depuis 1990.

<sup>2</sup> M.-C. Paret et moi-même, mandatées en 1994 par le ministère de l'Éducation du Québec pour produire le programme de grammaire pour le secondaire, avons pu compter sur de nombreux et fructueux échanges avec E. Genevay; soulignons aussi l'apport d'E. Genevay et de B. Lipp à la production de *L'art de ponctuer* de B. Tanguay (2006, 3e éd.). Montréal: Québec Amérique.

<sup>3</sup> Voir Chartrand, S.-G., 2015.

<sup>4</sup> Voir Chartrand et Elghazi, 2014; Chartrand (dir.), 2001.

## Références

- Chartrand, S.-G. (2015). L'appropriation de la langue française par les francophones: un point de vue didactique. Dans *Pour un français convivial – S'approprier la langue*. Actes du colloque de Bruxelles de 2013. Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (éd). Bruxelles: de boeck, collection Champs linguistiques.
- Chartrand, S.-G. et Elghazi, L. (2014). I. *Qu'est-ce qu'argumenter?* *Correspondance*, vol. 19, 3, 20-22; Elghazi, L. et Chartrand, S.-G. (2014). II. *Qu'est-ce que l'efficacité argumentative?* *Correspondance*, vol. 19, 3, 23-27. en ligne: [www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca)
- Chartrand, S.-G. (2001, dir.). *Apprendre à argumenter. Ateliers. 5e secondaire*. St-Laurent: ERPI.
- Genevay, E. (1996, 2e éd). «S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!», dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques* (pp. 53-84) sous la dir. de S.-G. Chartrand. Montréal: Logiques. En ligne: [www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca)
- Genevay, E, Lipp, B. et Schoeni, G. (dir, 1987). *Français, 9e. Notes méthodologiques. Activités sur les textes*. Lausanne: LEP.