

## Les examens de maturité de *français* langue première en Suisse sous la loupe

Anne Monnier, Tito Schumacher † et Laura Weiss

### Résumé

En mars 2019, une journée d'études s'est tenue à l'Université de Genève sur la question de l'évaluation au fil des degrés scolaires, du primaire à la fin du secondaire II, pour le *français* langue première, réunissant des enseignants, des directeurs, des formateurs et des chercheurs de Suisse romande et du ZEM CES. Repartant des discussions très riches qui ont eu lieu lors de cette journée, cette contribution aborde la question des examens de maturité de *français* langue première en Suisse romande du point de vue de l'autonomie des enseignants, des établissements et des cantons. A partir d'une étude de cas sur le canton de Genève, mise en contraste, d'une part avec les autres cantons romands, d'autre part avec les deux autres régions linguistiques de Suisse, cette contribution montre le poids de la tradition par rapport à l'autonomie des enseignants en ce qui concerne l'élaboration et la correction des épreuves certificatives en langue première en Suisse, et dans ce cadre la fonction des instituts de formation dans le processus d'harmonisation des pratiques au niveau cantonal.

### Mots-clés

Autonomie des enseignants, harmonisation des pratiques, discipline *français*, examens de maturité, langue première, Suisse.

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

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

### Auteur·e·s

Anne Monnier, Université de Genève, 40 bd du Pont-d'Arve, 1205 Genève, [anne.monnier@unige.ch](mailto:anne.monnier@unige.ch)

Tito Schumacher †, Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule (ZEM CES), Seilerstrasse 8, 3001 Bern, [tito.schumacher@zemces.ch](mailto:tito.schumacher@zemces.ch)

Laura Weiss, Université de Genève, 40 bd du Pont-d'Arve, 1205 Genève, [laura.weiss@unige.ch](mailto:laura.weiss@unige.ch)

# Les examens de maturité de français langue première en Suisse sous la loupe

Anne Monnier, Tito Schumacher <sup>†1</sup> en collaboration avec Laura Weiss<sup>2</sup>

## 1. Introduction

En mars 2019, une journée d'études sur l'évaluation certificative<sup>3</sup> au fil des degrés scolaires dans la discipline français langue première s'est tenue à l'Université de Genève<sup>4</sup>. L'objectif de cette journée scientifique était double. D'abord, rassembler différents acteurs – chercheurs, formateurs, responsables institutionnels et enseignants – en vue de mieux connaître les travaux, réflexions et positions des uns et des autres sur les différents enjeux actuels de l'évaluation certificative dans cette discipline, et ce à une triple échelle : au niveau du canton de Genève, de la Suisse romande, et plus largement de l'espace francophone. Ensuite, permettre à chaque acteur d'agir de façon plus avisée dans le champ qui est le sien, en prenant mieux en compte les travaux et réflexions des autres acteurs, si possible en concertation avec ceux-ci.

Deux tables rondes ont scandé cette journée. L'une des tables rondes<sup>5</sup> a porté sur la question des continuités et des ruptures entre les différentes évaluations certificatives de français de l'école obligatoire. L'autre s'est centrée sur l'épineuse question de l'harmonisation des épreuves de maturité au niveau des établissements, des cantons, et des régions linguistiques. En effet, dans la mesure où, en Suisse, c'est l'enseignant qui élabore les énoncés des épreuves écrites et orales de maturité pour sa classe, il y a ainsi chaque année autant d'énoncés que d'enseignants, même si des collaborations existent au sein des établissements. Dès lors, la question était la suivante : quels sont les apports possibles, mais aussi les limites d'une harmonisation des évaluations certificatives de français au niveau des établissements, des cantons et au niveau intercantonal ? Par qui cette harmonisation devrait-elle être développée et au profit de quels acteurs du système scolaire (institutions, directions, enseignants, élèves, parents, etc.) ? Sans résoudre le problème, les intervenants présents<sup>6</sup> ont insisté sur l'importance d'un équilibre entre le maintien de l'autonomie des enseignants, des établissements et des cantons et une harmonisation des épreuves certificatives en langue première, garante de la valeur des diplômes au niveau suisse.

Nous repartons ici des discussions très riches de cette journée pour mener une étude de cas sur les épreuves de maturité de français dans le canton de Genève, mises en regard d'une part avec celles des cantons de Neuchâtel et du Jura, d'autre part avec celles des cantons de Lucerne et du Tessin. L'objectif de cet article est le suivant : analyser l'origine de l'autonomie laissée aux enseignants, quels en sont

---

<sup>1</sup> Tito Schumacher nous a quitté en août 2020. Cet article, auquel il a très largement contribué, est un hommage à l'immense travail de coordination qu'il avait entrepris au niveau suisse dans le cadre du ZEM CES.

<sup>2</sup> Nous remercions vivement Martin Baumgartner et Michael Meyrat du ZEM CES pour leur relecture attentive de cet article et pour leurs précieuses suggestions.

<sup>3</sup> Nous entendons ici par *évaluation certificative* une appréciation publique communiquée par l'intermédiaire d'un document officiel tel qu'un diplôme ou un certificat (Rey *et al.*, 2003).

<sup>4</sup> Cette journée a été organisée par Anne Monnier, Joaquim Dolz et Glaís Cordeiro, du Groupe d'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève (Unige). Elle a réuni les contributions des spécialistes suivants : Gilles Revaz, Christophe Hausser et Sibylle Hausser (Collège de Genève), Françoise Châtelain (Université libre de Bruxelles), Murielle Roth, Veronica Sánchez Abchí et Jean-François de Pietro (Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), Neuchâtel), Dominique Racine (Département de l'instruction publique (DIP), Genève), Christophe Ronveaux (Unige) et Anne Soussi (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)), Remy Goasdoué (Université Paris Descartes), Glaís Sales Cordeiro et Sandrine Aeby (Unige).

<sup>5</sup> Les 4 participants à cette table ronde étaient : Ecaterina Bulea Bronckart (Unige), Raphaël Pasquini (Haute école pédagogique (HEP) Vaud), Alexandre Regad (DIP, Genève), Catherine Tobola Couchepin (HEP Valais).

<sup>6</sup> Les 4 participants à cette table ronde étaient : Arto Clerc (DIP, Genève), Sylvie Jeanneret (Centre d'enseignement et de recherche pour la formation des enseignants du secondaire (CERF), Université de Fribourg), Lucie Mottier (Unige) et Tito Schumacher (ZEM CES).

les points positifs et les points négatifs et à l'avantage de quels acteurs du système. En creux, notre analyse permet de se pencher en retour sur la question de l'harmonisation des pratiques : est-elle souhaitable, voire nécessaire ? Et si oui, sur quels plans et de quelle manière ?

Notre texte suit ainsi le plan suivant. Après avoir posé le cadre à la fois contextuel et théorique de cette étude, les questions de recherche et la méthode d'analyse choisie pour répondre à celles-ci sont précisées. Suivent les résultats marquants de ces analyses.

## **2. Cadrage théorique et contextuel**

### **2.1. L'évaluation en français langue première : quelques jalons historiques**

Comme le rappelle Bain (2000), la discipline français est en grande partie configurée, aux différents stades de la scolarité, par des pratiques évaluatives portant sur les connaissances et les compétences des élèves relatives à la langue et à la littérature françaises. La recherche en didactique qui se développe à partir des années 1980 se centre dans un premier temps presque exclusivement sur l'évaluation formative (Bain, 1988). Cette dernière se déploie à cette période en réponse à certains biais de l'évaluation qui tendait jusque-là à se confondre avec une notation décidée par l'enseignant (Cardinet, 1986), sans exigence de concertation avec les collègues et de transparence envers les élèves, et ne portant pas forcément sur un enseignement prodigué au préalable. L'évaluation formative vise ainsi à prendre en compte plus directement les questions d'enseignement-apprentissage (Daunay & Reuter, 2005). A partir des années 1980 émerge également l'idée selon laquelle une évaluation, notamment certificative, pour être significative, « doit porter sur des productions complexes » (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2019, p. 144) plus difficiles à évaluer, impliquant de fait une réflexion concernant l'élaboration des consignes, mais aussi des critères et des grilles d'évaluation. Le but est en particulier de clarifier les attentes quant au produit final, permettant à l'enseignant de justifier son évaluation vis-à-vis des élèves, des parents, mais aussi de sa hiérarchie. L'idée sous-jacente est que l'évaluation porte avant tout sur l'adéquation d'une production à une consigne et des critères donnés. Enfin, la réflexion sur l'évaluation s'enrichit encore dans les années 1990 avec le développement de l'approche par compétences qui amène à envisager l'évaluation certificative comme devant intervenir au terme d'un apprentissage, centrée sur une ou plusieurs compétences, et dont le seuil d'acquisition aura été défini au préalable au niveau institutionnel.

### **2.2. L'évaluation certificative : une question vive pour le formateur et le chercheur en didactique**

Avec la tertiarisation de la formation des enseignants qui s'opère au tournant des années 2000 en Suisse romande, l'évaluation fait l'objet d'un regain d'intérêt du côté des didacticiens du français en charge désormais de cette formation. Ainsi, Soussi et Ronveaux (2017) montrent, à propos de la littérature, un décalage entre les plans d'études, les moyens d'enseignement, les pratiques effectives des enseignants du primaire et du secondaire et les évaluations cantonales et de PISA. Il apparaît notamment que si « les séquences de lecture ou de compréhension de texte sont menées en fonction des genres [...] dans les évaluations externes, ce n'est pas forcément le cas. Le questionnaire portant sur le texte est construit de manière uniforme quel que soit le genre textuel pris en compte » (p. 9).

En outre, dans une étude dirigée par Dolz et Gagnon (2018) portant sur les contenus de formation dans la discipline *français* de tous les instituts de formation à l'enseignement primaire et secondaire en Suisse romande dispensés lors de l'année universitaire 2009-2010, il ressort que l'évaluation y occupe une place centrale. En particulier au secondaire II, l'évaluation de la dissertation ou du commentaire composé tend même à remplacer l'enseignement de ces exercices. La raison principale avancée par Monnier et Weiss (2018) est que l'évaluation répond directement aux préoccupations des enseignants en formation qui, dans le cadre de leur stage, sont en charge, non seulement de l'élaboration, mais aussi de la correction de ces épreuves dans les différents degrés de la voie gymnasiale, avec le souci d'évaluer de la façon la plus équitable les élèves.

A cela s'ajoute un autre fait. Dans le cadre du système suisse<sup>7</sup>, l'examen de maturité, tout en étant régi au niveau fédéral par la Commission suisse de maturité (CSM), laisse une large marge de manœuvre aux cantons et à l'intérieur des cantons, aux établissements et aux enseignants. Ainsi, on ne sait pas forcément comment, dans le cursus scolaire, les élèves sont évalués dans les différents cantons, dans les différents établissements au sein d'un même canton, voire chez les enseignants d'un même établissement. D'où une question qui revient fréquemment dans la bouche des gymnasiens : si je passe telle épreuve certificative avec tel enseignant, dans tel établissement, voire dans tel canton, ai-je les mêmes chances de réussite ? Cette question n'est évidemment pas sans interroger la responsabilité des instituts cantonaux en charge de la formation des enseignants, dont les diplômes permettent à leurs titulaires d'exercer dans tous les cantons suisses.

Par ailleurs, Weiss, Monnier et Strasser (2013) ont montré, en ce qui concerne l'enseignement au niveau du secondaire II, le poids de la *sédimentation des pratiques* qui désigne le processus selon lequel le choix des contenus et des exercices dans une discipline donnée – ici le *français* – est le résultat de pratiques provenant de différentes strates historiques (Schneuwly & Dolz, 2009).

### 3. Questions de recherche

Partant des épreuves de maturité de *français* dans le canton de Genève, nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Quelles sont les directives fédérales en ce qui concerne ces épreuves ? Quelle est la marge de manœuvre des cantons – ici Genève – par rapport à ces directives et à quel niveau se situe-t-elle ? Corollairement, quelle est l'autonomie des enseignants rédacteurs des énoncés et correcteurs de ces épreuves ?
2. Quels sont les types d'épreuves de maturité de *français* à Genève ? Ces choix sont-ils les mêmes que dans les autres cantons romands ? Enfin, quel est le poids de la sédimentation des pratiques quant à la forme et à la nature de ces épreuves ?
3. Quels sont les points communs et les spécificités des épreuves langue première de *français*, *italien* et *allemand* ? Ces différentes épreuves certifient-elles l'acquisition par les élèves des mêmes compétences ? Si oui, sur quels plans et à quel niveau ?

### 4. Méthode de recueil et d'analyse des données

Pour répondre à ces questions centrées sur la voie gymnasiale (élèves de 16 à 18-19 ans)<sup>8</sup> et le canton de Genève, mis en regard avec les cantons de Neuchâtel, du Jura, de Lucerne et du Tessin<sup>9</sup>, cinq types de données sont recueillis :

---

<sup>7</sup> En Suisse, la maturité gymnasiale est un certificat de fin d'études qui s'obtient dans une école de maturité (appelée *gymnase*, *collège* ou *lycée* selon les cantons). Ce certificat peut être délivré à la suite d'un examen cantonal ou fédéral. Dans les écoles de maturité publiques, l'élève obtient normalement une maturité cantonale. Dans les écoles de maturité privées, l'élève doit passer l'examen de maturité fédérale. Selon l'ordonnance fédérale du 15 février 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale et le Règlement de la CDIP du 16 janvier 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, il n'y a aucune différence de reconnaissance entre le diplôme cantonal ou fédéral sur le plan national, si ce n'est qu'un certificat de maturité cantonal n'est reconnu que sur le territoire suisse pour l'entrée en facultés suisses et autres universités helvétiques. C'est pourquoi, la plupart des maturités cantonales sont reconnues également sur le plan fédéral. [Page Web]. Accès : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Maturité\\_gymnasiale\\_en\\_Suisse](https://fr.wikipedia.org/wiki/Maturité_gymnasiale_en_Suisse)

<sup>8</sup> La filière gymnasiale, qui débouche sur l'examen de maturité, comprend 3 années dans certains cantons, 4 années dans d'autres.

<sup>9</sup> Dans la mesure où, en Suisse, le système scolaire est aux mains des cantons, nous avons choisi de poser la focale sur le canton de Genève mis en regard avec quatre autres cantons. Les deux cantons romands – le Jura et Neuchâtel – ont été choisis pour les critères suivants : ils ne sont pas bilingues et ne sont pas limitrophes au canton de Genève. Le choix du canton alémanique – Lucerne – découle des contacts étroits que Tito Schumacher a tissés avec plusieurs enseignants et formateurs de ce canton. Le Tessin est le seul canton suisse entièrement italoophone.

- Le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* (1994) édicté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), ainsi que la *Directive pour l'examen suisse de maturité* (2012) de la Commission suisse de maturité (CSM, 2012).
- Les plans d'études actuels de *français* pour la voie gymnasiale de plusieurs cantons romands (Genève, Neuchâtel, Jura), ainsi que les *Dispositions internes relatives aux examens de maturité* (2019) du Collège de Genève. Le plan d'études (*Lehrplan*) pour l'*allemand* des *Langzeitgymnasien* lucernois, ainsi que les normes cantonales (*Fachbezogene Richtlinien*) pour les maturités écrites d'*allemand*. La directive pour les examens de maturité (*Direttive per gli esami di maturità*) et le plan d'études du lycée cantonal de Locarno (*Piano Studi, Liceo cantonale di Locarno*) pour l'*italien*.
- Des exemples d'épreuves de maturité de *français* à l'écrit et à l'oral entre 2016 et 2019 de plusieurs établissements de Suisse romande (Collège pour adultes de Genève, Lycée Denis de Rougemont de Neuchâtel et Lycée cantonal de Porrentruy pour le Jura). Plusieurs exemples d'examens de 2016 à 2019 de la *Kantonsschule Alpenquai* (KSA) et de la *Kantonsschule Reussbühl* (KSR) de Lucerne. Des exemples d'examens entre 2016 et 2019 du *Liceo cantonale di Locarno*.
- Les traces écrites de neuf entretiens menés avec des enseignants de langue première – français, allemand, italien – au niveau gymnasial et des formateurs d'enseignants, issus des trois régions linguistiques<sup>10</sup>.
- Enfin, un vaste corpus archivistique (plans d'études, programmes, manuels scolaires, revues professionnelles, préparations et corrections d'enseignants) recueilli dans les cantons de Genève et au niveau de la Suisse romande. La période retenue est celle qui va de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – qui voit en Suisse romande la création des systèmes scolaires au sein desquels les écoles secondaires supérieures vont être habilitées à faire passer les examens de maturité (Grunzt-Stoll, 2010) – jusqu'au premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle – moment où la discipline *français* se stabilise au secondaire supérieur autour d'exercices spécifiques, choisis pour les épreuves de maturité à l'oral et à l'écrit (Monnier, 2018).

Ces différentes données permettent une analyse à la fois synchronique et diachronique. L'analyse synchronique se fait à l'aide d'une grille d'items<sup>11</sup> élaborée à priori, qui permet une comparaison des résultats pour les différents cantons retenus, et ce par rapport aux directives de la maturité fédérale. L'analyse diachronique, quant à elle, prend appui sur la démarche de type historico-didactique développée notamment par Schneuwly et al. (2016), en vue de saisir dans quelle mesure les pratiques actuelles à Genève, et plus largement en Suisse romande, s'inscrivent dans la continuité des pratiques du passé.

Les résultats sont ainsi présentés en trois volets. Le premier s'attache à mettre en évidence le degré d'autonomie des cantons – ici Genève – en ce qui concerne les épreuves de maturité de *français* langue première. Le deuxième reconstitue la fabrication de ces épreuves, afin d'analyser le poids des pratiques antérieures sur les pratiques actuelles. Le troisième opère une comparaison des épreuves de maturité langue première dans les trois régions linguistiques suisses, en vue de mettre en lumière d'éventuels points communs et différences entre ces épreuves, du point de vue de leur forme, mais aussi des compétences et connaissances qu'elles visent à évaluer.

<sup>10</sup> Nous remercions vivement les collègues qui ont été d'accord de nous accorder un entretien et de nous donner des exemples d'énoncés de maturité : Sybille Hausser, Yves Grillon et Daniel Grossen (Collège pour adultes à Genève (CO-PAD)/Collège Calvin) ; Thibault Lachat (Lycée cantonal de Porrentruy, canton du Jura) ; Pascal Boesch (*Kantonsschule* (KS) *Reussbühl*, Luzern), Marcus Castelberg (*KS Alpenquai*, Luzern) et Dieter Werren, didacticien de l'allemand à la Pädagogische Hochschule (PH) de Lucerne; Massimo Frapolli (*Liceo cantonale di Locarno*) et enfin Giorgia Masoni (formatrice à la HEP Vaud qui a fait toute sa scolarité au Tessin).

<sup>11</sup> Les items retenus sont les suivants : type d'épreuve, temps, type de sujets, type de consigne, grille d'évaluation et ses items, mode d'élaboration et de correction des épreuves.

## 5. Résultats

### 5. 1. Des directives fédérales aux pratiques.

Deux documents posent au niveau fédéral le cadre de ces examens. Il s'agit d'abord du *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* (CDIP, 1994) qui présente les objectifs généraux du français langue première. Comme le précise cependant le sous-titre, ce document sert de *Recommandation à l'intention des cantons conformément à l'art. 3 du Concordat scolaire du 29 octobre 1970*, la mise en œuvre des examens de maturité étant du ressort des cantons. Il s'agit ensuite de la *Directive de 2012 de la CSM* qui apporte des précisions quant à la nature des épreuves pour la maturité fédérale dans la discipline français langue première :

*L'épreuve écrite (dissertation) dure 4 heures.*

*La donnée propose quatre sujets et le candidat en traite un. Les sujets permettent le développement de différents types de textes et un sujet au moins est de caractère littéraire.*

*La donnée comprend [...] les critères d'appréciation et, selon le choix du rédacteur de l'épreuve, de brèves explications ou des consignes [...]*

*L'épreuve orale [...] dure 15 minutes.*

*Le candidat dispose d'un temps de préparation de la même durée.*

*Le candidat est interrogé à partir d'un texte pris dans l'une des six œuvres qu'il a indiquées.*

*L'extrait est choisi par l'examineur qui le remet au candidat et en donne un double à l'expert.*

*L'examen comporte les moments suivants :*

- *la lecture éventuelle d'une brève partie du texte ;*
- *la présentation, par le candidat, du plan suivi pour l'analyse ;*
- *la présentation des informations essentielles contenues dans l'extrait en mettant en évidence les particularités formelles (nature du texte, style, effets sur le lecteur...) ;*
- *la situation de l'extrait par rapport à l'œuvre et à ses thèmes généraux ;*
- *la réponse aux questions de l'examineur sur les aspects thématiques, psychologiques, philosophiques, stylistiques et historiques de l'œuvre. (p.10-11)*

Par ailleurs, la *Directive (CSM, 2012)* précise également les critères d'évaluation pour ces deux épreuves. En ce qui concerne l'épreuve écrite, ceux qui sont mis en avant sont :

- la compréhension du sujet et l'enjeu de la réflexion ;
- le bien-fondé des arguments ;
- le sens dialectique et l'aptitude critique ;
- la qualité de la langue.

En ce qui concerne l'épreuve orale, les critères suivants sont mis en évidence :

- la compréhension du texte et de ses articulations ;
- la connaissance technique du texte, à savoir sa nature, ses caractéristiques stylistiques et l'estimation de leurs effets sur le lecteur ;
- les questions de points de vue et d'énonciation ;
- la connaissance du contexte littéraire, artistique et historique ;
- les qualités oratoires de l'élève, du point de vue de la langue, de sa structure et de la gestion du temps de son exposé ;
- la prise en compte des consignes données et l'adaptation aux demandes des examinateurs.

Dans quelle mesure ces critères qui concernent la maturité fédérale se retrouvent-ils dans les directives pour la maturité cantonale ? Qu'en est-il notamment à Genève ?

Au niveau de l'école publique<sup>12</sup>, si l'examen complémentaire « passerelle maturité professionnelle, maturité spécialisée, hautes écoles universitaires »<sup>13</sup> est entièrement conforme à la directive fédérale, en ce qui concerne leur maturité, les cantons ont une certaine marge de manœuvre par rapport aux directives fédérales. Ainsi, à Genève, les *Dispositions internes relatives aux examens de maturité* (Collège de Genève, 2019) précisent, en ce qui concerne l'épreuve écrite, le nombre de sujets et la forme que peut prendre cette épreuve : « L'élève a le choix entre 4 à 6 sujets proposant au moins deux des exercices suivants : dissertation générale, dissertation littéraire, commentaire composé » (p. 3), en lien avec les textes littéraires étudiés en 3<sup>e</sup> et surtout en 4<sup>e</sup> année<sup>14</sup>. Le temps est de 240 minutes, comme précisé dans les directives fédérales. En ce qui concerne l'épreuve orale, il est indiqué que celle-ci portera sur un extrait de texte en prose ou un poème non analysé en classe, parmi les 8 à 10 œuvres littéraires étudiées en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup>, dont une des œuvres sera celle d'un ou d'une auteur.e romand.e. Cependant, contrairement à ce qui est indiqué dans la directive fédérale, l'élève a 40 minutes de préparation et 20 minutes de présentation.

Par ailleurs, si la dissertation et l'explication de texte sont des exercices relativement bien définis, soit par le *Programme de français* (Collège de Genève, 2020), soit par les brochures en vigueur à Genève et plus largement en Suisse romande (Dupuis & Grossen, 1998a, 1998b, 2000, 2001), le commentaire composé n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés aux enseignants. En effet, dans le programme de français, on trouve sous « analyse de texte » la mention suivante pour les degrés 2, 3 et 4 : « être capable de rédiger une explication de texte et/ou un commentaire composé » (Collège de Genève, 2020). L'analyse de texte est-elle une rubrique qui comprend le commentaire composé et l'explication de texte ? Quelles différences entre l'explication de texte et le commentaire composé dont les caractéristiques ne sont précisées dans aucun document officiel et pour lesquels il n'existe pas de matériel commun ? Le commentaire composé est-il une explication de texte à l'écrit ? Se distingue-t-il de l'explication de texte en cela qu'il est construit sur une hypothèse de lecture qui va être développée à l'aide d'axes de lecture, alors que l'explication de texte serait linéaire, soit au fil du texte ? L'absence, au niveau du programme (Collège de Genève, 2020), d'une définition précise de ces deux exercices laisse ainsi à chaque enseignant le soin et la responsabilité d'en définir les contours. La conséquence est qu'au sein d'un même établissement les définitions de ces exercices sont susceptibles de varier d'un enseignant à l'autre, non sans incidence sur le parcours de l'élève qui risque, en passant d'une classe à l'autre, d'être confronté à une nouvelle définition et à une nouvelle pratique de ces exercices.

## 5.2. Le poids de la tradition en Suisse romande

Qu'en est-il dans les autres cantons de Suisse romande ? A-t-on affaire aux mêmes épreuves ? Et dans quelle mesure les pratiques actuelles découlent-elles de l'histoire de la discipline français ?

### 5.2.1 Points communs et différences entre les cantons

L'analyse des plans d'études, ainsi que des libellés des épreuves de maturité en français langue première dans deux autres cantons, Neuchâtel et le Jura, mettent en évidence certaines spécificités en fonction des traditions régionales. Ainsi, à Neuchâtel, les élèves ont la possibilité de faire une évocation, qui est une forme de texte argumentatif laissant cependant une part plus grande à la subjectivité. Elle porte sur des énoncés comme : « Au milieu de l'hiver, j'apprenais qu'il y avait en moi un invincible été »<sup>15</sup>. Ce type d'examen, loin d'être une nouveauté en français, s'inscrit dans la tradition scolaire du

<sup>12</sup> Pour cette contribution, nous nous centrons sur les écoles de maturité dans le système public, sous la responsabilité des cantons.

<sup>13</sup> Cet examen existe depuis le début des années 2010 en Suisse ; il permet aux élèves porteurs d'une maturité professionnelle ou spécialisée d'obtenir une équivalence de la maturité gymnasiale leur ouvrant l'accès à l'université.

<sup>14</sup> A Genève, les études gymnasiales s'étendent sur 4 ans. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/maturite/maturite-gymnasiale/passerelle.html>

<sup>15</sup> Lycée Denis de Rougemont, examen de maturité, 2018, sujets de composition française.

canton, comme le rappelle un formateur de la HEP BEJUNE : « L'évocation, c'est très ancien dans la région » (Monnier & Weiss, 2018, p. 381).

Cependant, comme à Genève, à Neuchâtel et dans le Jura, la dissertation générale est l'épreuve écrite par excellence, avec des énoncés qui portent une citation, le plus souvent référencée :

« Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. (Tzvetan Todorov, La Littérature en péril) »<sup>16</sup>.

« Les principes sont des attaches, des amarres ; quand on les rompt, on se libère, mais à la manière d'un ballon rempli d'hélium, et qui monte, monte, monte, donnant l'impression de s'élever vers le ciel alors qu'il s'élève vers le néant »<sup>17</sup>.

« Il faudra que l'on dise de moi, celui-là n'a jamais appartenu à aucune école, à aucune église, à aucune institution, à aucune académie, surtout à aucun régime si ce n'est le régime de la liberté (Gustave Courbet, Le Siècle, 3 juin 1870) »<sup>18</sup>.

Par ailleurs, dans ces trois cantons, si les énoncés sont choisis par les enseignants, ils font l'objet d'une évaluation commune par l'ensemble des enseignants de français du même établissement ; dans le Jura, ils sont également soumis au juré qui évalue avec l'enseignant la production écrite et orale des élèves de la classe de ce dernier<sup>19</sup>.

A l'oral, c'est l'étude d'un texte littéraire qui est l'épreuve en vigueur dans les trois cantons étudiés. Ainsi, à Neuchâtel comme à Genève « l'examen oral [...] s'appuie sur l'analyse d'un extrait d'une œuvre étudiée en classe durant la dernière année et sur la lecture personnelle de l'élève »<sup>20</sup>. L'analyse des différents documents à disposition (directives internes des établissements, programmes, grilles d'évaluation des enseignants, cf. annexe 1) montre par ailleurs que l'évaluation porte essentiellement sur la capacité de l'élève à :

- mettre en rapport les connaissances générales relatives à la biographie de l'auteur, au contexte culturel et historique avec l'œuvre et le fragment à commenter ;
- analyser le texte en utilisant des outils d'analyse variés ;
- concevoir et mener son exposé de façon autonome.

En ce qui concerne plus spécifiquement la langue, le plan d'études du Lycée cantonal de Porrentruy précise que « le maître accordera une importance toute particulière à la qualité de l'expression écrite et orale (maîtrise des compétences linguistiques et stylistiques) » (p.3). A Genève, la langue est prise en compte dans l'évaluation de l'épreuve orale et, depuis 2017, elle compte officiellement pour un tiers à l'écrit, à côté de la structure et du contenu qui comprend la compréhension du sujet, un développement soutenu par des arguments et des exemples (cf. annexe 2). Enfin, la qualité de l'expression est un critère également retenu par le lycée Denis-de-Rougemont, à l'oral comme à l'écrit, sans qu'une pondération précise ne soit cependant donnée a priori pour ce critère, laissé au jugement de l'enseignant.

Ainsi, alors même que ce sont les enseignants qui sont en charge de l'élaboration des libellés et des critères d'évaluation, on constate une certaine uniformisation des épreuves de maturité dans ces trois cantons. Loin d'être le produit du hasard, celle-ci découle en réalité de l'histoire de la discipline française telle qu'elle se constitue en Suisse romande entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle. Pour

<sup>16</sup> Collège pour adultes de Genève, Yves Grillon, examen de maturité, 2018, dissertation française.

<sup>17</sup> Lycée Denis de Rougemont, examen de maturité, 2018, sujets de composition. Cette citation n'est pas référencée dans le libellé de l'examen.

<sup>18</sup> Lycée cantonal de Porrentruy, examen de maturité, 2018, sujets de dissertation.

<sup>19</sup> Entretien avec Th. Lachat, lycée cantonal de Porrentruy, 17.12.2018.

<sup>20</sup> Programme de français du lycée Blaise-Cendrars.



dire les choses autrement, les épreuves de maturité s'inscrivent dans une longue tradition scolaire, dont les enseignants sont les principaux garants.

### 5.2.2 Le rôle des enseignants dans la fabrication des épreuves de maturité de français en Suisse romande

La période couvrant la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle se caractérise par l'avènement des « Etats enseignants » (Hofstetter, 2012) qui, suite à la Constitution fédérale de 1874, entérinent l'obligation scolaire jusqu'à 15 ans. Cette obligation entraîne la création d'un ordre secondaire, constitué d'un degré inférieur qui suit le primaire, et d'un degré supérieur articulé à l'université créée à la même période en lieu et place de l'académie. L'articulation progressive des degrés inférieurs et supérieurs du secondaire facilite la mise en place d'un français unifié sur l'ensemble du secondaire, qui va s'organiser autour de trois piliers : un corpus littéraire spécifique d'auteurs et de textes de langue française et deux exercices progressivement placés à égalité.

Le premier exercice est la dissertation<sup>21</sup>. Celle-ci entre dans les programmes du secondaire supérieur dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en lien avec l'élaboration d'un manuel rédigé par Emile Redard<sup>22</sup> (1895) destiné aux enseignants. D'emblée, elle prend le statut d'épreuve écrite de maturité sous l'intitulé : « composition sur un sujet littéraire ou scientifique »<sup>23</sup>. L'exercice n'est pas sans entraîner cependant sur la scène romande certains débats au niveau des pédagogues, dont Jules Dubois<sup>24</sup> (1911) et Jean Cart<sup>25</sup> (1912), qui n'ont pas la même définition de l'exercice et qui ne défendent pas la même approche de celui-ci. Néanmoins, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, les contours de l'épreuve se stabilisent autour des caractéristiques suivantes :

- la dissertation porte sur un sujet général ; son énoncé est, soit une citation d'un auteur ou d'un penseur qui fait autorité, soit une maxime ;
- le sujet est choisi par l'enseignant ; il fait appel à la culture générale de l'élève, et non directement à ce qui a été enseigné en cours de français ;
- l'élève y défend une thèse personnelle qu'il justifie par des arguments et des exemples dans le cadre d'une composition.

Autrement dit, en Suisse romande, l'exercice prend forme sous la plume et avec le travail des professeurs de français, responsables non seulement de l'élaboration des libellés des épreuves écrites de français, mais aussi de la correction des copies des élèves de leur classe. L'analyse de copies d'élèves corrigées montre cependant que l'évaluation repose essentiellement sur une impression de lecture – pratique dénoncée d'ailleurs par certains élèves du Collège de Genève de l'époque (Brocher, 1918) – qui se centre avant tout sur la langue et sur la manière dont le sujet est traité, sans critères spécifiques. Le commentaire d'Henri Mercier sur la copie d'une élève de l'école secondaire de jeunes filles de Genève en 1921 montre bien que le maître correcteur ne détaille pas les éléments qui lui permettent d'attribuer une note à la copie :

« Evidemment vous montrez nombre de diversités humaines. Mais vous n'entrez pas assez dans le mot de Stuart Mill : la découverte d'un nouveau monde. »<sup>26</sup>

Ainsi, les bases de l'épreuve de dissertation qui ont été posées au début du XX<sup>e</sup> siècle par ces enseignants perdurent aujourd'hui dans les pratiques sous forme de couches sédimentées, avec deux grandes évolutions cependant : d'une part le poids plus important aujourd'hui accordé aux

<sup>21</sup> Nous fondons ce bref historique de la dissertation en Suisse romande sur *Le temps des dissertations* (Monnier, 2018).

<sup>22</sup> Professeur pour l'enseignement de la composition et de l'histoire de la littérature française au gymnase et dans la filière supérieure de l'école secondaire et supérieure de jeunes filles (ESJF) dès septembre 1884, il sera nommé par la suite professeur à l'Université de Genève.

<sup>23</sup> Règlement et programme relatifs aux examens de maturité du gymnase du 13 avril 1888, 1888, Genève, BGE Cc691.

<sup>24</sup> Alors philosophe, pédagogue, professeur au collège et privat-docent de l'Université de Genève.

<sup>25</sup> Alors professeur à l'École secondaire et normale du Locle (Jura neuchâtelois).

<sup>26</sup> Cahier de composition de Renée Perrier, ESJF de Genève, 1921. CRIEE – 9'178. Genève.

connaissances et compétences acquises dans le cadre du cours de français, avec l'idée qu'il faut évaluer ce qu'on a enseigné ; d'autre part, le plus grand souci de transparence dans les critères d'évaluation envers les élèves, même si ces critères restent aujourd'hui spécifiques à chaque enseignant.

L'explication de texte comme exercice oral entre, quant à elle, dans les pratiques au début du XX<sup>e</sup> siècle, non sans débats cependant, comme le laisse entendre Mercier<sup>27</sup> (1911) :

« L'explication française, officiellement instituée partout ou peu s'en fait, n'est-elle qu'un vain ornement sur la façade des programmes ? Est-ce une expression creuse et sonore ? N'est-ce pas plutôt le bon sens même et une pièce essentielle de l'enseignement ? Des livres excellents, de nombreux articles, des discussions courtoises ou vives nous prouvent l'intérêt, l'importance et la nouveauté de ce sujet. Oui, sa nouveauté. » (p. 198).

L'explication de texte comme méthode de lecture des textes littéraires sur la base d'extraits prônée par Mercier (1911) est inspirée au départ explicitement de la méthode proposée par Ch.-M. Des Granges<sup>28</sup> dans son manuel *Morceaux choisis des auteurs français du Moyen-Âge à nos jours préparés en vue de la lecture expliquée* (1910/1920). Celle-ci comprend les étapes suivantes : replacer, s'il y a lieu, le morceau dans l'ensemble dont il a été détaché ; le lire à haute voix, établir son plan ; le commenter phrase par phrase sans tomber dans la paraphrase, en s'arrêtant sur la propriété des termes et sur les figures de style ; terminer par une conclusion philosophique et morale. Mercier précise néanmoins : « Y a-t-il pour expliquer un auteur français une seule méthode ? Non pas. Qui ne sent qu'on ne commente pas Boileau comme Lamartine, une *Provinciale* comme une fable de La Fontaine ? [...] Cela dépend aussi de la préparation de l'élève » (p. 204).

Alors que la fin du XIX<sup>e</sup> se caractérise au niveau de la voie gymnasiale à Genève par une absence de manuels, la référence dans le programme du Collège de Genève (1925)<sup>29</sup> à l'anthologie de Des Granges (1910/1920) signe une ère nouvelle. Contrairement aux anthologies précédentes, cette dernière a l'avantage de proposer une série de morceaux d'auteurs allant du Moyen-Âge au début du XX<sup>e</sup> siècle, organisée par siècles, et à l'intérieur de chacun d'eux, par genres, qui permet d'aborder la lecture expliquée de façon progressive et sur un corpus envisagé désormais par siècles. Ensuite et surtout, comme le relèvera quelques années plus tard un critique belge, « cette anthologie est particulièrement intéressante pour les professeurs, car plus de vingt textes commentés donnent des modèles d'explication littéraire et constituent une véritable méthode » (Hombert, 1932), garantissant de fait une harmonisation des pratiques entre les enseignants au sein d'un même canton.

Dès la fin des années 1910, l'épreuve orale de maturité est désormais à Genève une « explication de texte »<sup>30</sup>. La formulation de la question et le choix du corpus sont cependant laissés aux mains des enseignants qui n'hésitent pas à recourir aux anthologies en vigueur en Suisse romande. Ainsi, pour l'oral de maturité de 1926, Mercier recourt volontiers à la *Chrestomathie* de Sensine<sup>31</sup> pour le choix des extraits, préparant pour chacun d'eux deux sous-questions à l'intention de l'élève, comme celles-ci :

1. « *Vie et œuvre de Flaubert : romans « archéologiques », romans contemporains.*
2. *Explication : M. Homais (extrait de Mme Bovary), Sensine, p. 73.*<sup>32</sup>

Dans la mouvance de plusieurs propositions pédagogiques publiées au niveau romand par des enseignants de français du secondaire à Genève (Mercier, 1911 ; Duchosal<sup>33</sup>, 1917), l'exercice de lecture expliquée se répand également dans les autres cantons sur l'ensemble du secondaire. L'interprétation des morceaux littéraires s'impose ainsi progressivement en lieu et place de la rhétorique, devenant en

<sup>27</sup> Henri MERCIER : professeur de littérature au collège et à l'ESJF de Genève en 1911.

<sup>28</sup> Charles-Marc DES GRANGES (1861-1944) : docteur en lettres (Paris, 1897), professeur au lycée Charlemagne à Paris et auteur de plusieurs ouvrages pour l'enseignement de la littérature française au secondaire.

<sup>29</sup> Programme du Collège de Genève, 1925. AEGDIP, Genève.

<sup>30</sup> Règlement de maturité, 1918. Collège de Genève. BGE.

<sup>31</sup> Henri SENSINE : professeur de littérature à Lausanne (Vaud) dans les années 1880, il est l'auteur d'une *Chrestomathie française du XIX<sup>e</sup> siècle* (Prosateurs) (1898) qui connut de multiples éditions.

<sup>32</sup> Fiches de préparation pour les examens oraux de français, Collège de Genève, H. Mercier, 1926, AEGDIP, Genève.

<sup>33</sup> Henri DUCHOSAL : professeur de français, puis directeur de l'ESJF de Genève.

Suisse romande « la branche la plus importante de l'enseignement du français » (Robadey, 1933, p. 193).

Que retient-on de ce parcours historique ? En Suisse romande, le choix des épreuves de maturité de français – la dissertation à l'écrit et l'explication de texte à l'oral – s'opère entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle, en lien avec la stabilisation des contours et finalités de la discipline scolaire français au secondaire. Ce choix est le fait des enseignants eux-mêmes, non sans concertation cependant entre eux, par le choix de manuels communs et par des articles dans les revues pédagogiques qui se développent à cette période au niveau de l'espace romand, contribuant à une harmonisation des pratiques.

### 5.3. Des épreuves de maturité de langue première équivalentes en Suisse

Dans quelle mesure cependant retrouve-t-on cette équivalence des épreuves de maturité de langue première, qui s'ancre en Suisse romande dans l'histoire de la discipline français, à l'échelle de la Suisse ?

Pour répondre à cette question, nous comparons les épreuves de maturité de langue première données en juin 2016, 2017, 2018 et 2019 dans les trois cantons suivants : Genève, Lucerne et le Tessin<sup>34</sup>.

Au Tessin, l'épreuve orale est, comme en Suisse romande, une explication de texte. Ainsi, au lycée de Locarno :

« Les candidats choisissent une vingtaine de textes de 6 auteurs tirés du 'canon littéraire' des trois ans (2<sup>ème</sup> à 4<sup>ème</sup> lycée) qui préparent pour l'examen (p. ex. un chant de la 'Divine Comédie', un sonnet de Pétrarque, une nouvelle du 'Décaméron', etc.). [...] Pour chaque candidat, le professeur d'italien de la classe choisit un texte qui est discuté dans les 15' d'examen oral précédés de 15 min. de préparation sur le texte (sans annotations) fourni au candidat ; une lecture préparée de façon autonome par chaque candidat (généralement un roman italien) peut être admis dans le corpus d'examen »<sup>35</sup>.

En Suisse alémanique, l'épreuve orale porte également sur un corpus de textes littéraires en lien avec le programme. Aux dires des enseignants interrogés cependant, une certaine harmonisation dans les pratiques serait souhaitable, car « chaque enseignant fait ce qu'il veut, et souvent l'examen se résume à une vérification des connaissances acquises »<sup>36</sup>.

En ce qui concerne l'écrit, le Tessin propose trois types de sujets : *Temi* (dissertations), *Analisi di un testo poetico* (analyse d'un texte poétique), *Analisi di un testo narrativo* (analyse d'un texte narratif). Les *Temi* comprennent une citation d'un auteur qui fait autorité, accompagnée de quelques indications sur l'auteur et sur le texte duquel est tiré celle-ci. Les analyses sont, quant à elles, accompagnées d'une consigne très détaillée, comme pour cette analyse d'un poème de Pétrarque :

« Le but de ce travail est celui de construire un commentaire du texte fondé sur des observations ponctuelles formelles et de contenu. Tout d'abord, lis attentivement le poème : en note tu trouveras la paraphrase des passages de compréhension plus difficile. Analyse, ensuite, séparément les différents niveaux du texte ; en particulier :

- décris la structure métrique de cette composition et prête attention aux éventuels liens phoniques (des sons) qui existent entre les différentes rimes ;
- passe en revue les contenus de chaque strophe en cherchant à montrer aussi comment elles sont logiquement reliées entre elles ;
- en procédant strophe par strophe, mène une analyse syntaxique (en tenant compte d'éventuels enjambements) et une analyse rhétorique de la composition »<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Lors de l'entretien du 30.3.2020, Massimo Frapolli (Liceo di Locarno) a précisé qu'au Tessin les 5 lycées suivent leurs propres traditions didactiques, et que les épreuves d'un lycée ne sont donc pas représentatives pour tout le canton.

<sup>35</sup> Entretien avec Massimo Frapolli, liceo di Locarno, 12.3.2020.

<sup>36</sup> Entretien avec Marcus Castelberg, KS Alpenquai, Luzern, 25.3.2020.

<sup>37</sup> Liceo cantonale di Locarno. Maturità 2017. *Esame scritto di italiano* (notre traduction).

Pourquoi une consigne si détaillée pour les *Analisi* ? Est-ce là le choix d'un enseignant particulier ? Est-ce parce que l'analyse porte sur un texte littéraire difficile qu'il s'agit à chaque fois d'envisager dans sa spécificité ?

Dans tous les cas, il n'existe pas au Tessin de grilles d'évaluation partagées au niveau cantonal aussi bien pour les *Temì* que pour les *Analisi*. Chaque enseignant corrige les copies de sa classe, et échange ensuite s'il le souhaite avec ses collègues sur la façon d'attribuer les notes à telle ou telle épreuve. Il apparaît cependant que les enseignants nouvellement formés sont plus enclins à voir l'utilité de grilles d'évaluation partagées au sein d'un même groupe de discipline<sup>38</sup>. Ce changement dans les pratiques d'évaluation peut être attribué selon nous à l'évolution de la formation initiale davantage influencée aujourd'hui par les recherches en didactique et en évaluation.

A Lucerne, les libellés impliquent également plusieurs formes de texte, offrant la possibilité à l'élève de faire, soit une *Erörterung/Essay* (dissertation/essai), soit une *Textanalyse/Interpretation* (analyse/interprétation) d'un texte poétique ou littéraire<sup>39</sup>, avec des consignes comme : « Interprétez et comparez les poèmes suivants d'Alfred Lichtenstein et de Joseph von Eichendorff »<sup>40</sup>. Par ailleurs, comme à Neuchâtel avec l'évocation, mais avec encore plus de liberté, les élèves ont la possibilité dans certains lycées de rédiger un *kreatives Schreiben* (texte créatif qui peut prendre la forme d'une nouvelle, d'un journal intime, d'une lettre, d'un dialogue, d'un récit) sur la base d'énoncés comme : « 'Le salaire de la peur'. Rédigez sur ce titre une nouvelle »<sup>41</sup>. Cette forme d'épreuve, qui laisse une large place à la subjectivité, s'inscrit cependant là aussi dans la longue tradition scolaire de la discipline *allemand*, comme l'ont mis en évidence Schneuwly et al. (2016). En ce qui concerne l'évaluation, les pratiques sont également variées. Dans le cas du *kreatives Schreiben*, les critères d'évaluation doivent être fournis avec le libellé<sup>42</sup>. Pour les autres formes d'écrit, ce n'est pas obligatoire. Ainsi, au KS d'Alpenquai, il n'existe pas de grilles d'évaluation ; les copies sont évaluées par deux enseignants et les critères rediscutés en réunion des maîtres à la suite des corrections<sup>43</sup>. Au KS Reussbühl, une grille d'évaluation commune a été élaborée par le groupe d'enseignant pour l'*Erörterung* (cf. annexe 3) dans laquelle le contenu, la structure et la langue constituent chacun, comme à Genève, un tiers des points. Selon Dieter Werren (PH Luzern) cependant, le *Lehrplan 21*<sup>44</sup> conduit désormais à une adaptation des programmes d'études en termes de 'compétences' également pour le 2<sup>e</sup> cycle. Cela devrait donc entraîner « l'introduction de grilles de critères communes, élaborées par les enseignants d'allemand, et permettant de définir ce qu'est une bonne dissertation, une analyse/interprétation d'un texte littéraire adéquate ou les qualités d'une narration passionnante »<sup>45</sup>.

## 6. Conclusion

Ce parcours à la fois dans le temps et dans l'espace nous permet donc de répondre à nos questions de recherche.

D'abord, le plan d'études cadre de la CDIP, ainsi que la directive de 2012 de la CSM constituent des documents de référence à partir desquels les cantons déclinent les dispositions relatives aux épreuves de maturité. Cette prise en compte des directives garantit une certaine harmonisation des pratiques entre les cantons, avec quelques libertés comme par exemple le temps de préparation ou le nombre d'ouvrages à lire pour l'épreuve orale. Toutefois, à l'intérieur de ce double cadre à la fois fédéral et

<sup>38</sup> Entretien avec Massimo Frapolli, liceo di Locarno, 12.3.2020.

<sup>39</sup> Entretien avec Dieter Werren, PH Luzern, 23.3.2020.

<sup>40</sup> KS Alpenquai Luzern, 2016, Schriftliche Maturitätsprüfung (notre traduction).

<sup>41</sup> KS Reussbühl Luzern, 2016, Maturaaufsatz-Themen im Fache Deutsch (notre traduction).

<sup>42</sup> Richtlinien Matura Deutsch Luzern, 2020, p.2.

<sup>43</sup> Entretien avec Marcus Castelberg, KS Alpenquai, Luzern, 25.03.20

<sup>44</sup> Le *Lehrplan 21* est un projet commun de la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique alémaniques qui a pour but l'harmonisation des objectifs de formation de l'école publique obligatoire des 21 cantons germanophones et plurilingues de Suisse.

<sup>45</sup> Entretien avec Dieter Werren, PH Luzern, 23.3.2020.

cantonal, une large autonomie est laissée aux enseignants dans la conception et la correction de ces épreuves, et ce dans les trois régions linguistiques.

Nos analyses montrent par ailleurs une grande similarité des examens de maturité en langue première entre les trois cantons romands étudiés. L'oral est une explication de texte littéraire qui vise à évaluer l'expression orale et la capacité à analyser un texte littéraire à partir d'un extrait. L'écrit est une dissertation littéraire ou générale, qui vise à évaluer l'expression écrite et la capacité à développer une pensée critique argumentée sur un sujet donné. Même si certains cantons proposent depuis quelques années le commentaire composé comme une autre forme d'écrit possible, la sédimentation des pratiques joue un rôle majeur pour le choix des épreuves de maturité de *français* à l'oral et à l'écrit. On l'a vu, l'explication de texte et la dissertation sont le produit d'une longue tradition remontant à la constitution de la discipline *français* au tournant du XX<sup>e</sup> siècle dans laquelle les enseignants ont joué un rôle clé.

En outre, à Genève, à Lucerne et dans le Tessin, les épreuves de maturité portent, d'une part sur la connaissance de la littérature française, allemande ou italienne, d'autre part sur la maîtrise de la langue première à l'oral et à l'écrit. Par ailleurs, nos résultats mettent en évidence une grande similarité entre Genève, le Jura et le Tessin au niveau des formes d'épreuves de maturité. A Lucerne et à Neuchâtel, en particulier à l'écrit, on trouve une plus grande diversité de textes, avec le texte d'imagination (*kreatives Schreiben*) et l'évocation. Cependant, et ce dans l'ensemble des cantons étudiés, l'absence de grilles d'évaluation communes pour les différents exercices proposés, ainsi que l'absence de consensus sur ce qu'est une « bonne » dissertation » ou une analyse d'un texte littéraire « adéquate », pour reprendre les termes de Dieter Werren (PH Luzern), entraîne une certaine subjectivité dans l'évaluation.

A l'issue de cette étude il apparaît ainsi que le développement de la qualité des examens de maturité dépend de plusieurs acteurs, dont la CDIP, les instances cantonales, les directions d'écoles et les enseignants. La CDIP joue un rôle de catalyseur à travers ses recommandations de 2016, cela dans le respect de l'autonomie des cantons, tributaires d'une histoire scolaire qui comprend certaines particularités locales. Reste en discussion l'élément clé de l'harmonisation des pratiques évaluatives. Nous considérons que celle-ci est à la charge des instituts de formation des enseignants, comme nous l'avons relevé pour le Tessin notamment. L'harmonisation des pratiques d'évaluation nous semble essentielle pour garantir un traitement équitable des élèves. Elle a également l'avantage d'assurer une meilleure continuité avec les pratiques d'évaluation de l'école obligatoire, et de promouvoir une plus grande collaboration entre les enseignants. Envisagée sous cet angle, elle n'est pas un frein à l'autonomie des enseignants, qui sont les garants de libellés d'examens en rapport avec l'enseignement qui a réellement été prodigué en classe.

## Textes institutionnels et brochures

- Collège de Genève (CdG). (2019). *Dispositions internes relatives aux examens de maturité*. <https://edu.ge.ch/copad/espace-administratif/reglements-et-memento/dispositions-interne-relatives-aux-examens-de-maturite-1>
- Collège de Genève (CdG). (2020). *Programme des disciplines enseignées dans la filière gymnasiale au collège de Genève*. République et canton de Genève. <https://www.ge.ch/document/programmes-disciplines-enseignees-filiere-gymnasiale-au-college-geneve>
- Commission suisse de maturité (CSM). (2012). *Directives pour l'examen suisse de maturité*. Confédération suisse, Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR). <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/maturite/maturite-gymnasiale/examen-suisse-de-maturite.html>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. CDIP. <https://www.edk.ch/dyn/26142.php>
- Dupuis, S., & Grossen, D. (1998a ; 1998b ; 2000 ; 2001). *Apprentissage de la dissertation*. (4 brochures/séquences). DIP.
- Guyot, V. (2015, 16 juin). *Discipline fondamentale français*. Lycée Blaise-Cendrars. <https://www.lclbc.ch/wordpress/?p=552>
- Lycée cantonal de Porrentruy. (s.d.). *Discipline fondamentale : français*. <http://www.lycee.ch/francais.php>

## Sources imprimées

- Brocher, J. (1918). *A propos du Collège de Genève : de quoi pouvons-nous encore nous plaindre?* Imprimerie Albert Kundig.
- Cart, J. (1912). De l'enseignement de la composition française. Conférence prononcée devant l'assemblée de la Société neuchâteloise des membres des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur, le 1er octobre 1910. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 3, 123-142. <http://dx.doi.org/10.5169/seals-109405>
- Des Granges, Ch.-M. (1910/1920). *Morceaux choisis des auteurs français du moyen-âge à nos jours en vue de la lecture expliquée (842-1900)*. Hatier.
- Dubois, J. (1911). L'enseignement de la composition française. In M. Butts et al., *Les Leçons de français dans l'enseignement secondaire* (pp. 189-222). Foyer solidariste.
- Duchosal, H. (1917). Comment et pourquoi donner des leçons de lecture expliquée. *L'Éducateur*, 7 et 9.
- Hombert J. (1932). Des Granges (Gh-M). *Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge à nos jours*. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 11(1-2), 181-182. [https://www.persee.fr/doc/rbph\\_0035-0818\\_1932\\_num\\_11\\_1\\_1371\\_t1\\_0181\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1932_num_11_1_1371_t1_0181_0000_2)
- Mercier, H. (1911). La lecture expliquée. *Annuaire de l'Instruction publique*, 2, 195-209. <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=aip-001:1911:2::10#256>
- Redard, E. (1895). *La composition française, méthode et programme d'enseignement*. Georg.
- Robadey, L. (1933). La lecture expliquée et, par elle, la culture littéraire. *Bulletin pédagogique*, 62(13), 193-200.

## Sites archivistiques cités

- AEGDIP : Archives d'Etat de Genève. Département de l'instruction publique.
- BGE : Bibliothèque de Genève
- BCUF : Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg.
- CRIEE : Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance. Genève.

## Bibliographie

- Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler & Ph. Perrenoud (Dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner : quelle formation des maîtres ?* (pp. 21-37). Service de la recherche sociologique (SRS).
- Bain, D. (2000). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.129-145). De Boeck Université.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. De Boeck.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (Eds.). (2005). L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. *Repères*, 31.



- Dolz, J., & Gagnon, R. (Dir.). (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Gruntz-Stoll, J. (2010, 15 juin). Maturité. *Dictionnaire historique de la Suisse*. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/010400/2010-09-29/>
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe -XXe siècles : le prototype d'une « fédération d'États enseignants ». *Histoire de l'Éducation*, 134, 59-80.
- Monnier, A. (2018). *Le Temps des dissertations : chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*. Droz.
- Monnier, A., & Weiss, L. (2018). La dissertation : une spécificité du secondaire supérieur. In J. Dolz & R. Gagnon (Eds.), *Former à enseigner la production écrite* (pp. 371-393). Presses universitaires du Septentrion.
- Rey B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Schneuwly, B., Lindauer, Th., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R., & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français » : remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forumlecture.ch*, 2.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019, 2<sup>e</sup> éd.). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Soussi, A., & Ronveaux, Ch. (2017). Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue : la « littéracie » entre monitoring et didactique. *Forumlecture.ch*, 3, 1-11.
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Weiss, L., Monnier, A., & Strasser, B. (2013). Le travail enseignant vis-à-vis d'un savoir nouveau : le cas de l'argumentation en français et en physique. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 181-199). De Boeck.

## Auteur·e·s

**Anne Monnier** est chargée d'enseignement à l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) à Genève. Elle intervient dans les séminaires de didactique du français et dans le cours d'histoire de l'éducation pour les futurs enseignants du secondaire.

**Tito Schumacher** †<sup>46</sup> a été collaborateur scientifique au Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule (ZEM CES). Il a été responsable du domaine stratégique « passeur de savoir et d'informations ».

**Laura Weiss**, après un doctorat ès sciences et une licence en mathématiques, a été chargée d'enseignement à l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) à Genève pour la physique. Un de ses domaines d'expertise est l'évaluation.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2020 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

<sup>46</sup> Tito Schumacher nous a quitté en août 2020. Cet article, auquel il a très largement contribué, est un hommage à l'immense travail de coordination qu'il avait entrepris au niveau suisse dans le cadre du ZEM CES.



## Annexe 1 : grille d'évaluation de l'analyse de texte<sup>47</sup>, COPAD, Sybille Hausser, Genève

<b>Prise de parole assumée :</b>	<b>/3</b>
- prise en charge de la présentation : structure (intro – dév. – concl.) et enchaînements clairs	/1
- correction de la langue et intelligibilité	/1
- qualité de la lecture	/1
 <b>Contenu selon consignes et intéressant</b>	
- <b>introduction complète et pertinente</b>	<b>/6</b>
a) situation du passage (ce qu'il faut pour comprendre le passage)	/2
b) présentation de l'explicite du passage	/3
- présentation globale	
- résumé au fil du texte	
c) hypothèse de lecture (pertinente et clairement formulée)	/1
- <b>développement construit, pertinent, riche</b>	<b>/12</b>
⇒ structure globale (non au fil du texte, mais avec une argumentation logique de l'hypothèse de lecture, appuyée sur outils d'analyse et exemplifiée)	/4
⇒ utilisation pertinente et efficace d'outils d'analyse variés (ordre de grandeur : 6) (dont au minimum un outil spécifique au genre littéraire du texte)	/4
⇒ bonne compréhension globale du passage (lien explicite/implicite)	/4
- <b>conclusion complète et intéressante (sens du texte)</b>	<b>/3</b>
a) récapitulation efficace qui fait le lien avec l'hypothèse initiale et progression	/1,5
b) ouverture (lien avec le sens de l'œuvre, avec un autre passage,...)	/1,5
<b>TOTAL :</b>	<b>/24</b>

<b>6</b>	<b>5,5</b>	<b>5</b>	<b>4,5</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>
24-23	22-21	20-19	18-17	16-15	14-12	11-9	8-6	5-3	2-0

<sup>47</sup> L'enseignante distingue l'explication de texte, qui est linéaire, de l'analyse de texte qui repose sur une hypothèse de lecture et qui doit être démontrée à l'aide d'axes de lecture.



**Annexe 2 : Epreuve de dissertation - critères d'évaluation (proposés par Daniel Grossen), COPAD, Genève**

<p align="center"><b>Organisation du texte</b> (ou cohérence)</p>	<p align="center"><b>Contenu du texte</b> (ou pertinence)</p>	<p align="center"><b>Expression</b> (maîtrise de la langue et présentation)</p>
<p><u>Structure de l'introduction</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- amorce</li> <li>- présentation du sujet</li> <li>- problématisation de l'énoncé</li> </ul> <p><u>Structure du développement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- structure interne des paragraphes</li> <li>- liens entre les paragraphes (connexions)</li> <li>- solidité du plan-cadre (= plan d'ensemble)</li> </ul> <p><u>Structure de la conclusion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bilan de l'argumentation</li> <li>- jugement final (réponse au problème)</li> <li>- élargissement du sujet ?</li> </ul>	<p><u>Contenu de l'introduction</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- amorce claire et établissant un lien logique avec le thème et/ou le propos</li> <li>- énoncé clairement compris et présenté</li> <li>- précision et clarté de la formulation du problème et/ou de la problématique (= plan)</li> </ul> <p><u>Contenu du développement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adéquation des idées au sujet choisi (fidélité des idées au sens de l'énoncé)</li> <li>- précision et clarté des idées développées</li> <li>- richesse et profondeur des idées développées</li> <li>- progression logique des idées et finesse de la démonstration</li> <li>- pertinence globale de la réflexion</li> </ul> <p><u>Contenu de la conclusion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- récapitulation claire, complète mais synthétique des idées du développement</li> <li>- réponse claire au problème</li> <li>- ouverture pertinente et originale du sujet ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lisibilité de l'écriture</li> <li>- en-tête correct</li> <li>- mise en page du texte (division du texte en sections, parties et paragraphes)</li> <li>-----</li> <li>- orthographe</li> <li>- ponctuation</li> <li>- conjugaison</li> <li>- construction des phrases (syntaxe)</li> <li>- vocabulaire</li> <li>-----</li> <li>- expressivité et élégance du style</li> </ul>
15	15	15

**Annexe 3 : Grille d'évaluation pour l'Erörterung. KS Reussbühl Luzern Fm/ Sb 2019**

DE – Maturaaufsatz: Textgebundene Erörterung (tE) – Kriterien zur Beurteilung

1. Aufbau Gewicht: 1/3

	1	2	3	4	5	6
Ist eine klare <b>Disposition</b> erkennbar?						
Überzeugen die <b>Gliederungs-abschnitte in ihrer spezifischen Funktion</b> für das Ganze? (Einleitung, Fremdtextranalyse, eigene Argumentation, aus den Mittelteilen abgeleitetes Fazit)						
Ist die <b>Leserführung</b> so explizit wie nötig und so implizit wie möglich?						

2. Inhalt Gewicht: 1/3

	1	2	3	4	5	6
<b>Problembewusstsein:</b> Dringt die Erörterung zu Wesentlichem vor? Wird die Intention des Fremdtexes korrekt erfasst und dargelegt?						
Werden die <b>Fremdargumente</b> folgerichtig erfasst, logisch stimmig und begrifflich scharf dargelegt?						
Ist die <b>sprachliche Ebene des Ausgangstexts</b> adäquat analysiert?						
Ist die <b>eigene Argumentation</b> gut begründet und genügend präzise auf die Textvorlage bezogen?						
Ist die Erörterung <b>anschaulich</b> (durch Beispiele und Vergleiche)?						

3. Formulierungen / sprachliche Gestaltung Gewicht: 1/3

	1	2	3	4	5	6
Ist der <b>Schreibstil</b> begrifflich klar, logisch, gewandt, abwechslungsreich und vielfältig bezüglich Wortschatz, sprachlicher Wendungen und Satzbau?						
<b>Korrektheit:</b> Ist die Sprache bezüglich Ausdruck, Satzbau, Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt?						

4. Gesamtbewertung

<b>Note:</b>						
--------------	--	--	--	--	--	--

# Die Maturaprüfungen im Fach *Französisch* als Erstsprache in der Schweiz unter der Lupe

Anne Monnier, Tito Schumacher † in Zusammenarbeit mit Laura Weiss

## Abstract

Im März 2019 fand an der Universität Genf eine Tagung zu folgendem Thema statt: Evaluation der Schülerleistungen in der Erstsprache Französisch auf allen Schulstufen, von der Primarschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe II. Es kamen Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, Fachdidaktiker und Forschende bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter aus der Romandie und vom ZEM CES zusammen. Ausgehend von den reichhaltigen Diskussionen, welche an dieser Tagung geführt wurden, greift dieser Artikel das Thema der Maturaprüfungen in der Erstsprache Französisch in der Romandie auf. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Autonomie der Lehrpersonen, der Schulen und der Kantone. Ausgehend von einer Fallstudie aus dem Kanton Genf, welche mit den anderen Kantonen der Romandie, aber auch mit der Prüfungspraxis in der Deutschschweiz und dem Tessin verglichen wird, zeigt der Artikel einerseits schweizweit das Gewicht der Lehrpersonen bei der Wahrung der Tradition bei den Aufgabenstellungen und Bewertungen in der Erstsprache auf, andererseits aber auch die Rolle der Lehrerbildungsinstitute (Universitätsinstitute, Pädagogische Hochschulen) beim Harmonisierungsprozess der Prüfungspraxis auf kantonaler und sogar auf kantonsübergreifender Ebene.

## Schlüsselwörter

Autonomie der Lehrpersonen, Harmonisierung der Praxis, Schulfach Französisch in der Romandie, Maturaprüfungen, Erstsprache, Schweiz.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Un'analisi degli esami di maturità di francese come prima lingua in Svizzera

Anne Monnier, Tito Schumacher † in collaborazione con Laura Weiss

## Riassunto

Nel marzo del 2019 si è tenuta presso l'Università di Ginevra una giornata di studio sul tema della valutazione a tutti i livelli scolastici, dalla scuola primaria alla fine del livello secondario II, del francese come prima lingua che ha visto riuniti insegnanti, direttori, formatori e ricercatori della Svizzera romanda e dello ZEM CES. Sulla base delle discussioni molto ricche che si sono svolte durante questa giornata, questo articolo affronta la questione degli esami di maturità di francese come prima lingua nella Svizzera romanda dal punto di vista dell'autonomia degli insegnanti, degli istituti scolastici e dei Cantoni. Basandosi su un caso di studio sul Cantone di Ginevra, a differenza da un lato degli altri Cantoni francofoni e, dall'altro, delle altre due regioni linguistiche della Svizzera, questo contributo mostra il peso della tradizione in relazione all'autonomia degli insegnanti nello sviluppo e nella correzione dei test di certificazione delle prove di certificazione della prima lingua in Svizzera e, in questo contesto, il ruolo svolto dagli istituti di formazione nel processo di armonizzazione delle pratiche a livello cantonale.

## Parole chiave

Autonomia degli insegnanti, armonizzazione delle pratiche, materia francese, esami di maturità, prima lingua, Svizzera.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2020 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)