



HAL
open science

Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ?

Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret, Patrice Gourdet

► **To cite this version:**

Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret, Patrice Gourdet. Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ?. Ecaterina Bulea Bronckart; Roxane Gagnon. Former à l'enseignement de la grammaire, Presses universitaires du Septentrion, pp.45-67, 2017, Éducation et didactiques, 978-2-7574-1494-1. <hal-03168736>

HAL Id: hal-03168736

<https://hal.science/hal-03168736v1>

Submitted on 11 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France: Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ?

Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret et Patrice Gourdet, Université de Cergy-Pontoise

ÉMA (École, Mutations, Apprentissage)

ÉA 4507, F-95100 Cergy-Pontoise

S'il règne un relatif consensus chez les didacticiens du français sur la complémentarité entre deux finalités de l'étude de la langue - développer les compétences langagières à l'oral et à l'écrit et accéder à une compréhension du système de la langue - (Chartrand et Paret, 1989 ; Genevay, 1996 ; Bronckart et Sznicer, 1990 ; Bronckart, 2004 ; Chartrand, 2005), la clarification de ces finalités selon les niveaux d'enseignement exige de réunir et de croiser plusieurs études empiriques, prenant en compte la spécificité des contextes institutionnels. Notre choix s'est porté sur l'enseignement primaire en France et sur la formation des enseignants, lieux de plusieurs contradictions et tensions qui se traduisent par une forte résistance à la prise en compte de démarches d'observation et de réflexion sur la langue et les discours.

En effet, l'allongement de la scolarité obligatoire et l'accès au secondaire inférieur de la quasi-totalité d'une classe d'âge ne se sont pas accompagnés d'une rédaction concertée des programmes de français du primaire et du secondaire¹. Alors même que le temps d'enseignement est passé de 30 à 24 heures par semaine à l'école primaire, le socle commun de connaissances et de compétences² (2006) fixe pour la fin de scolarité primaire (palier 2) la compétence de l'expert en étude de la langue : les élèves sont censés savoir distinguer les mots selon leur nature, identifier leur fonction, conjuguer les verbes, utiliser les temps avec pertinence, maîtriser l'orthographe lexicale et grammaticale, ce que les enquêtes nationales ne confirment pas³. En fin de scolarité obligatoire (palier 3), les connaissances et compétences relevant de l'étude de la langue ne sont pas évaluées : seules des capacités langagières sont validées. L'incongruité est que ces programmes du premier degré, qui visent l'exhaustivité, se trouvent confiés à des maîtres polyvalents qui en majorité n'ont pas reçu une formation universitaire en grammaire et abordent le master d'enseignement avec leurs seuls souvenirs scolaires et souvent un sentiment d'insécurité linguistique (Elalouf & Péret, 2009), tandis que les étudiants qui se destinent à l'enseignement du second degré reçoivent une formation plus littéraire que linguistique (Elalouf, Benoit, Tomassone, 1996).

Une forte pression sociale conduit à l'introduction précoce des contenus grammaticaux qui restent perçus comme des préalables à la maîtrise de l'écrit. Les programmes de 2008 les ont ainsi avancés en classe de CE1⁴ où entrent en concurrence la nécessaire poursuite de l'étude du code, qui exige du temps, et la mise en œuvre d'un programme déjà conséquent d'étude de la langue. Les élèves qui n'ont pas construit en dehors de l'école un rapport scriptural-scolaire au langage (Lahire, 2008) sont fragilisés, alors même qu'il incombe à l'école d'accompagner le passage du langage à la langue (Brigaudiot, 2004) et la construction d'une posture métalinguistique. Cette anticipation est présentée comme une réponse aux résultats médiocres de la France en littérature dans les enquêtes internationales.

¹ Au moment de l'écriture de ce texte, de nouveaux programmes sont en projet avec ce souci de concertation.

² Au moment de l'écriture de ce texte, un nouveau socle est en cours d'élaboration pour la rentrée 2016.

³ Enquête de la DEPP (Direction de l'Évaluation et de la prospective) *Lire, écrire, compter* (2007) : les mêmes épreuves ont été proposées à un échantillon d'élèves en 1987, 1997 et 2007. Alors que les résultats étaient stables entre 1987 et 1997, ils baissent en lecture entre 1997 et 2007, notamment pour les élèves les plus faibles et le nombre d'erreurs grammaticales en dictée augmente significativement pour tous.

⁴ La correspondance avec les systèmes Belge et Québécois : CE1, 2^e année primaire; CE2, 3^e année primaire; CM1, 4^e année primaire et CM2, 5^e année primaire, pour le système Romand, nous avons : CE1, 4^e année primaire; CE2, 5^e année primaire; CM1, 6^e année primaire et CM2, 7^e année primaire.

La multiplication des remaniements institutionnels dans la période récente a peu de prises sur ce nœud de contradictions. L'observation des pratiques des enseignants et des manuels scolaires fait apparaître la permanence d'une représentation cloisonnée de la langue en quatre domaines – grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison – qui fait obstacle à une représentation de la langue comme système de relations et à la conversion discours/langue, langue/discours. Ce découpage organise le temps scolaire au détriment des activités de production et de réception. Les enseignants débutants, au quotidien, reproduisent des pratiques qui résistent au temps, à la formation initiale, aux avancées de la recherche en didactique du français. Comment les faire entrer dans une réflexion sur la langue et les discours qui les rendent plus conscients de leurs propres procédures, plus attentifs à celles des élèves, privilégiant l'exercice de la fonction métalinguistique inhérente au langage à l'étiquetage prématuré de contenus (Chiss, 2012 : 119) ?

Il nous semble nécessaire de comprendre ce puissant organisateur des pratiques majoritaires qu'est la quadripartition *grammaire-orthographe-vocabulaire-conjugaison*, véritable habitus professionnel, pour pouvoir le déconstruire en formation et reconstruire des alternatives pertinentes sur le plan des apprentissages, adaptées à des maîtres polyvalents, non spécialistes de la discipline.

Nous exposerons dans une première partie en quoi l'organisation de l'étude de la langue nous apparaît comme un indicateur pertinent pour mettre en cohérence les finalités et modalités de cette étude. Puis nous présenterons plusieurs études empiriques qui montrent la stabilité des pratiques à l'école primaire. Dans une troisième partie, nous croiserons un faisceau de considérations et d'observations pouvant expliquer l'effet limité de la formation initiale des enseignants en grammaire. Enfin, nous identifierons un certain nombre de leviers susceptibles de créer les conditions d'un réel changement.

1. L'étude de la langue et son organisation pour l'enseignement, un indicateur pertinent

Les instructions officielles, s'appliquant à l'ensemble des maîtres sur tout le territoire, modèlent une représentation de la discipline *français*, avec ses composantes majeures et leur déclinaison.

1.1 Les cloisonnements au sein de l'étude de la langue : une tradition à questionner

De 1882 à 1945, la discipline *français* à l'école primaire est institutionnellement constituée de trois composantes : *lecture – écriture – langue française*. C'est sous la rubrique *langue française* qu'apparaissent les contenus d'étude de la langue, mais également de production orale et écrite. Le contenu de cette rubrique évolue, passant d'une liste de savoirs élémentaires en 1882⁵ à une liste de tâches scolaires codifiées en 1923 (*exercices de récitation, de vocabulaire, d'élocution, de grammaire et orthographe, de composition*). Les savoirs relatifs à l'étude de la langue se répartissent en orthographe, grammaire et vocabulaire, la conjugaison étant intégrée à la grammaire. La mise en œuvre de ces savoirs dans des activités de production est censée s'opérer d'elle-même.

Suite au plan de rénovation de l'enseignement du français (1972), les instructions de 1980 pour le cours moyen (4^e et 5^e primaire) introduisent deux modifications majeures : la place accordée à l'oral et la subordination de l'étude de la langue à une finalité de communication et d'expression. Seule la rubrique *lecture* demeure inchangée dans la liste des sous-domaines : *Communication et expression orale – Lecture - Expression écrite – Poésie*. C'est au sein de l'*Expression écrite* que l'on trouve l'intitulé *Grammaire* qui se décline en *La phrase, Les fonctions, Les classes de mots, Les accords, La conjugaison* ; suit l'intitulé *Vocabulaire* et l'intitulé *Orthographe* qui englobe l'*Orthographe lexicale ou d'usage et l'Orthographe grammaticale*, la dernière entrée étant l'*Écriture*, dénomination se substituant à *composition*. On constate que l'enseignement de la langue n'est plus une entrée spécifique : il est explicitement au service de l'expression écrite, le poids de

⁵ Pour le CM1 *Grammaire élémentaire, Parties du discours, Conjugaisons, Notions de syntaxe, Règles générales sur le participe passé, Notions sur les familles de mots, principes de ponctuation, Prononciations, etc.*

l'orthographe restant fort. Cette organisation se retrouve avec les instructions de 1995 où le découpage se fait en : *Pratique orale de la langue – Lecture – Production d'écrits – Usage poétique de la langue*, mais au lieu d'inclure les éléments d'étude de la langue dans la rubrique *production d'écrits* comme précédemment, le législateur les disjoint, signifiant par l'intitulé qu'ils sont impliqués dans toutes les activités de français : *Connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite*. Sous cette rubrique, on trouve une esquisse de rapprochement entre *Vocabulaire* et *Orthographe lexicale* d'une part, *Grammaire et orthographe grammaticale* d'autre part.

Les programmes 2002 marquent une véritable mutation en réintroduisant l'enseignement de la langue comme une entrée spécifique avec un nouvel intitulé *Observation Réfléchie de la Langue* (ORL), au côté de la *Littérature (dire, lire, écrire)*. Ils mettent l'accent sur la démarche d'investigation à proposer aux élèves. De plus, la part à consacrer à cette ORL est à nouveau spécifiée, ce qui n'était plus le cas depuis 1945 : environ 1 heure 45 par semaine sur les 6 heures 30 dédiées au français. Cette durée hebdomadaire prescrite a été perçue comme bien trop faible par une majorité d'enseignants, confirmant de fait que le temps habituellement consacré était bien supérieur à cela (Elalouf, Bourhis, Gourdet, Péret, 2014). Elle a été augmentée d'une heure dans les programmes éphémères de 2007 ; puis les derniers textes en vigueur (2008) définissent à nouveau un temps global à consacrer à l'enseignement du français, laissant chaque enseignant gérer la répartition horaire des entrées. Or, comme l'étude de la langue se présente sous forme de listes de notions (BO-2008 : 36-37), il y a tout lieu de penser qu'elle occupera la majorité du temps scolaire. Les entrées du programme sont en effet les suivantes : *Langage oral – Lecture, écriture – Étude de la langue française* qui se décline en *Vocabulaire, Grammaire, Orthographe*. Le texte officiel affirme : « L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle. » (BO-2008, présentation des programmes de français-Cycle 3, 2008 : 21). Nous faisons l'hypothèse que ces deux injonctions sont perçues comme paradoxales, l'organisation des contenus d'étude de la langue ne permettant pas cette mise en relation.

1.2 Les conséquences des cloisonnements au sein de l'étude de la langue sur le plan didactique

Le couple antonymique *cloisonnement/décloisonnement* est utilisé pour distinguer des configurations de la discipline *français* dans lesquelles l'étude de la langue était autonome ou diluée dans la pratique des discours. Pour dépasser cette contradiction, il nous semble nécessaire de repenser l'organisation et les démarches au sein de l'étude de la langue : il s'agit de la rendre compatible avec le développement des pratiques langagières.

La quadripartition fonctionne comme un organisateur du temps scolaire tout en permettant l'affichage d'une conformité avec les prescriptions institutionnelles : au moins une séance revient chaque semaine à l'emploi du temps. Mais si l'on se place du point de vue des apprentissages, on constate que la tendance à consacrer à un objet d'enseignement une séance et à passer au suivant est inadaptée à la construction d'une posture métalinguistique. Ce saut épistémologique est nécessaire, mais il incombe à l'école de l'accompagner dans la durée, tant il est vrai que prendre pour objet le langage ne va pas de soi, notamment pour les élèves les plus fragiles en lecture-écriture. La conceptualisation des premiers repères dans le système de la langue, ce que Claudine Garcia-Debanco (2009) nomme les notions-noyaux, exige du temps d'observation, de confrontation, d'entraînement, de consolidation, des alternances de contextualisation et de décontextualisation permettant un enrichissement progressif de la notion dans une progression spiralaire. Sans quoi un malentendu s'installe entre certains élèves et l'enseignant sur l'enjeu des tâches proposées (Elalouf & Péret, 2009).

Pour l'enseignant, un autre avantage des pratiques induites par la quadripartition est la facilité d'évaluation : les exercices généralement constitués de phrases hors contexte sont faciles à corriger en vrai ou faux, alors qu'il est plus délicat d'évaluer des compétences syntaxiques lors de productions orales ou écrites ou lors de situations de lecture. Mais la contrepartie sur le plan des apprentissages est que le raisonnement est rarement sollicité, voire que les exercices peuvent être réussis sans y avoir recours comme l'ont montré les travaux de Marie Nadeau et Carole Fisher (2012). Ces exercices sont calibrés, ce qui présente deux autres avantages pour l'enseignant : d'une part, il est relativement aisé de gérer le temps de leur effectuation et de leur correction – or on sait que la gestion du temps est une des préoccupations majeures des débutants ; d'autre part, il est possible de puiser à diverses ressources, manuels ou supports électroniques. La contrepartie est ici l'uniformisation du temps dévolu à des notions prioritaires ou plus secondaires et l'occultation des partis pris théoriques des ressources sollicitées, au prix d'éventuelles contradictions. Enfin, les corpus supports de ces exercices étant soit des phrases hors contexte, soit des textes forgés pour l'occasion - sans visée communicative ou esthétique, soit de très courts extraits non présentés, le transfert aux productions écrites ou orales des élèves ou aux textes lus en classe se révèle difficile.

Les alternatives présentées en formation se doivent d'être plus pertinentes du point de vue des apprentissages, tout en répondant aux besoins professionnels que satisfont les pratiques traditionnelles : aide à la gestion du temps au niveau de la séance, de la semaine et de la période pour la progression, mise à disposition de corpus, dispositifs d'évaluation centrés sur des priorités, gamme de réponses et de raisonnements possibles chez les élèves. Les changements de posture qui s'avèrent indispensables requièrent un accompagnement individuel et collectif (Vanhulle, 2004).

Sur le plan des savoirs enseignés, cette quadripartition, déclinée dans un programme sous forme de liste de notions, entraîne la multiplication des règles, induisant une représentation de la langue comme un ensemble de prescriptions sans relief. Les grandes régularités de la langue sont ainsi occultées au profit de listes d'exceptions. Ce découpage favorise également un foisonnement terminologique peu maîtrisé : l'élève rencontrera le groupe sujet en grammaire et le sujet en orthographe, ou encore le pronom personnel sujet en grammaire et le pronom de conjugaison en conjugaison. Une enquête sur les « cahiers de règles » (Gourdet, 2013), outil piloté par l'enseignant qui institutionnalise les savoirs travaillés en classe, met en évidence cette tendance à la multiplication des règles dans les cahiers organisés en quatre rubriques – grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison (79% des 29 classes de CE2 analysées). Bien que plébiscitée, cette organisation se révèle peu fonctionnelle : les critères de classement dans l'une ou l'autre rubrique ne sont pas explicites et il n'est pas rare qu'une notion se trouve en orthographe dans une classe et en grammaire dans un autre. La rédaction même des programmes y invite puisque « connaître les règles d'accord du verbe avec son sujet » se trouve à la fois, dans la liste des compétences du programme 2008, sous les rubriques *grammaire* (CE2) et *orthographe* (CE2, CM1 et CM2).

Sur le plan linguistique, la quadripartition n'oriente pas vers l'identification des niveaux d'analyse de la langue : la morphologie est présente dans les quatre rubriques, confirmant sa prépondérance dans l'enseignement de la langue à l'école primaire, mais les liens sont rarement faits, par exemple entre l'alternance base longue/courte dans une série lexicale de la rubrique vocabulaire (*bouchère/ boucher*), un paradigme verbal de la rubrique conjugaison (*appelèrent/ appeler*) et des régularités orthographiques. La sémantique apparaît de façon plus aléatoire, la syntaxe est traitée en grammaire et en orthographe (pour la ponctuation), mais rarement en vocabulaire, les propriétés lexicales relevant de la combinatoire étant peu évoquées. Des concepts indispensables à la maîtrise de l'écrit comme celui d'*accord* ou de *personne* sont saisis sous l'une ou l'autre de leurs facettes selon les rubriques, sans qu'une synthèse provisoire n'intervienne.

Les options présentées en formation, outre les conditions énoncées précédemment, doivent donc interroger la conception de la langue sur laquelle repose la quadripartition. Il s'agirait de faire appréhender l'historicité de ces catégories scolaires, de montrer comment elles sont devenues des

évidences du sens commun, comment certains outils de référence, grammaires et dictionnaires, l'ont confortée ou dépassée. Car c'est sans doute dans une réflexion sur la transposition didactique de ces outils de référence et la caractérisation de ceux qui se révèlent des outils d'apprentissage qu'il est possible d'ébranler des représentations solidement ancrées et de replacer au cœur de la formation l'articulation de l'étude de la langue avec le dire-lire-écrire. Devant tel problème d'écriture, telle difficulté de lecture, à quels outils les étudiants ont-ils recours, y trouvent-ils les réponses qu'ils recherchent ? La question se pose pour leur propre expérience de la lecture-écriture et différents dispositifs (analyses de productions écrites, d'interactions orales, observations) leur permettent de se projeter dans celle d'élèves d'âges différents. La confrontation de différents outils peut les amener à comprendre que selon les finalités et le public visés, ces outils s'appuient sur des corpus de discours différents pour extraire l'abstraction qu'est la langue, ne procèdent pas aux mêmes classements, n'offrent pas les mêmes ressources pour la production⁶. L'observation de dictionnaires et grammaires de français langue étrangère permet une mise à distance des évidences de la langue maternelle.

1.3 Vers une conception intégratrice de l'étude de la langue

Si l'on adopte le point de vue de l'élève qui s'approprie le système de la langue en produisant des énoncés et en apprenant à évaluer leur grammaticalité, leur acceptabilité et leur pertinence, les questions à résoudre se situent sur trois plans : celui du mot (choix lexical, marques morphologiques, rôle dans la construction syntaxique), celui de la phrase (construction et « complétude » sémantique) et du texte (énonciation, cohésion, cohérence). Si l'on adopte le point de vue de celui qui est destinataire d'un discours, les questions à résoudre se présentent généralement dans l'ordre inverse : appréhension du tout, et éventuellement extraction d'un énoncé, d'un syntagme ou d'un mot. La conversion parole/langue s'opère dans ces « trois champs (au sens chirurgical du terme) d'observation et d'opération » (Dumortier et Dypsy, ici même) : vocable/morphème, lexème ; énoncé/phrase ; texte/discours. Nous disposons aujourd'hui de descriptions de la production orale et de la genèse de l'écriture (étude des brouillons en génétique des textes et de l'écriture électronique en temps réel) qui permettent d'identifier les unités de traitement pertinentes et d'accompagner le passage d'une réflexion épilinguistique qui accompagne l'énonciation à une posture métalinguistique qui prend pour objet son résultat, avant d'aller vers une autre énonciation.

C'est dans ce double mouvement que les manipulations peuvent être travaillées au plus près des opérations langagières. Des manipulations qui vont contre le sens de la langue sont difficiles à concevoir par de jeunes élèves : chercher comment dire qu'on ne fait pas quelque chose et observer ce qui est encadré par *ne ... pas* assure la transition de l'épilinguistique au métalinguistique alors qu'encadrer un mot présumé verbe et constater que la séquence obtenue est agrammaticale relève d'un raisonnement de linguiste qui ne peut guère être tenu dans les premières années de la scolarité. L'objectif est d'abord d'alléger le coût cognitif des pratiques langagières, en réception comme en production, pour permettre leur développement et leur enrichissement. L'identification des obstacles et des ressources cognitives chez des élèves qui commencent à lire et à écrire doit conduire à privilégier les faits de langue à forte rentabilité morphologique et orthographique. Les notions-noyaux sont celles nécessaires pour les accords (classes de mots concernées, marques de genre et de nombre, relations syntaxiques régissant les accords) et les finales verbales des temps utiles. Les connaissances pour la construction progressive du système de la langue peuvent se limiter à quelques concepts intégrateurs qui deviendront le centre de réseaux de notions dans la suite de la scolarité (groupe syntaxique, phrase, texte). Du temps est ainsi dégagé pour des activités de collecte, de tri, de comparaison permettant leur conceptualisation progressive. Les autres notions peuvent

⁶ On pense par exemple au *Dictionnaire du français usuel* de Jacqueline Picoche (De Boeck, 2002), au *Dictionnaire des verbes du français* de Catherine Fuchs et Stella Floréa (Ophrys, 2011) ou *Dictionnaire des verbes* de Clé international.

être abordées de manière implicite en lecture et pour les besoins des productions écrites (notamment tout ce qui relève de la cohérence textuelle, par exemple les reprises anaphoriques et l'emploi des temps verbaux), sans que cela nécessite l'apprentissage d'un métalangage. L'objectif serait que les élèves entrent au collège avec un niveau plus satisfaisant en orthographe, en maîtrisant des démarches d'observation et d'évaluation des énoncés et que les bases soient posées pour aborder d'autres notions. Il s'agirait donc d'en finir avec une couverture maximale des notions de manière précoce et de faire le choix clair de celles qui sont à construire en priorité, en fonction des visées qu'on leur assigne⁷.

2. Les pratiques pour enseigner la langue à l'école élémentaire

Nous avons mis à l'épreuve les hypothèses et analyses présentées dans la première partie en croisant plusieurs enquêtes originales : il s'agissait d'avoir accès à la façon dont des enseignants de l'école primaire organisent l'enseignement de la langue aujourd'hui, de savoir s'ils s'inscrivent dans la continuité de pratiques antérieures et si les pratiques des débutants se distinguent ou non de celles des enseignants plus expérimentés.

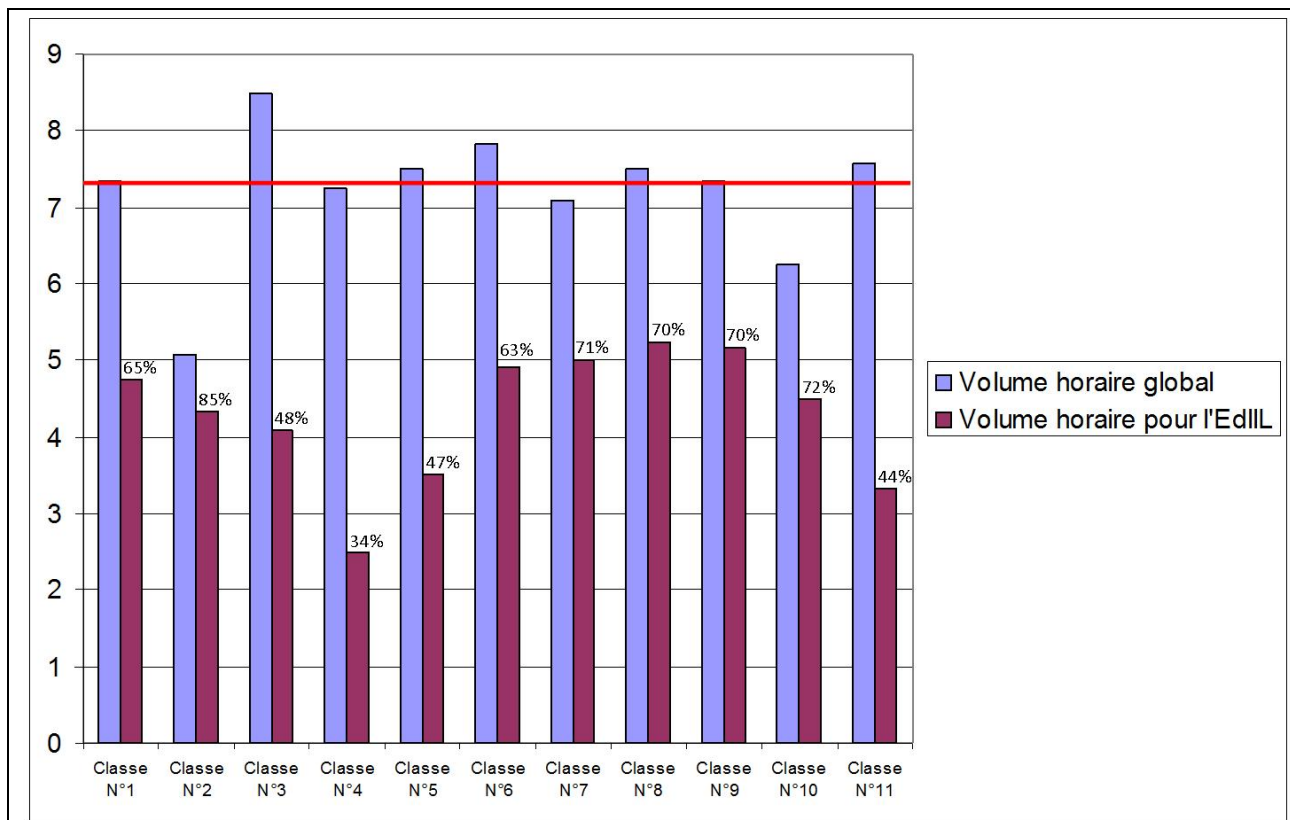
2.1 Une analyse synchronique d'emplois du temps de stagiaires en cycle 3

En France les attentes institutionnelles définissent entre autres le cadre temporel hebdomadaire et annuel à consacrer aux différentes matières. Chaque enseignant se doit de respecter ces instructions sous le contrôle de l'inspecteur de l'Éducation nationale au sein d'une unité administrative, la circonscription⁸. L'emploi du temps est un outil obligatoire propre à chaque classe qui présente l'articulation des disciplines sur une semaine et doit respecter les contraintes horaires imposées par l'État. Les intitulés et les durées ne sont que des éléments annoncés par les enseignants, la réalité effective ne peut être perçue qu'en observant le déroulé réel sur une semaine. Ce temps annoncé est sous la responsabilité de l'enseignant qui contrôle sa planification hebdomadaire et les disparités dans le « dire » soulignent l'importance de l'effet « maître ».

L'analyse de 11 emplois du temps de Professeurs des Écoles Stagiaires (PES) en cycle 3 (1 exemplaire en annexe) confirme l'omniprésence de la quadripartition avec des grandes disparités concernant les volumes horaires déclarés. Le corpus recueilli représente 11% des PES en cycle 3 sur le département de l'Essonne (100 en tout). Ces stagiaires étaient en Master 2 l'année précédente et en tant que formateurs nous avons accès à la formation qu'ils ont reçue.

⁷ Ces propositions figurent dans le rapport de la DEGESCO émanant du comité de convergence sur l'étude de la langue (2013), auquel ont participé les auteurs.

⁸ En France, la circonscription est l'unité de base pour la mise en œuvre et l'accompagnement de toute instruction émanant du ministère, c'est le niveau d'encadrement pédagogique et administratif le plus proche des écoles (250 à 350 enseignants), il est sous la responsabilité d'un inspecteur de l'Éducation nationale.



Volume horaire hebdomadaire consacré à l’enseignement du français en cycle 3 (l’attente institutionnelle est matérialisée par la ligne rouge) et part dévolue à l’étude de la langue (EdLL) en heures et en pourcentage par rapport au volume global.

Mise à part la classe n°2 qui propose un temps hebdomadaire global consacré au français très faible et presque exclusivement dévolu à l’enseignement de la langue, l’ensemble des emplois du temps présente un volume horaire consacré à l’enseignement du français conforme aux injonctions institutionnelles (la moyenne est de 7h15, ce qui correspond aux prescriptions).

Le premier constat concerne le rapport entre le travail sur la maîtrise de la langue au sens large (dire-lire-écrire) et l’étude de la langue. En fonction des classes, cette étude de la langue occupe de 34 à 85% du temps, la moyenne de ces classes se situant à environ 60%. La part consacrée à l’enseignement de la langue constitue la majeure partie de l’enseignement du français sur une semaine. Rappelons que les programmes actuels (2008) ne donnent pas d’indications sur la part à consacrer à l’enseignement de la langue, ce qui n’a pas toujours été le cas : en 1923, les instructions en CE2 définissaient un volume de 5 heures hebdomadaires pour le travail sur la langue (environ 35% du temps de français), en 2002, nous étions à 1h45 par semaine (environ 27%) et en 2007, le temps était de 2h45 (environ 42%). La non-prescription entraîne, selon nos investigations, un temps consacré à l’enseignement de la langue bien supérieur aux dernières injonctions qui le précisaient.

En parallèle, l’analyse de 67 emplois du temps provenant d’enseignants de cycle 3 sur une même circonscription permet d’avoir un élément de comparaison. Sur les 56 emplois du temps où l’on trouve une distinction entre la maîtrise de la langue et l’étude de la langue, la part du temps consacré à cette dernière est d’environ 49,5%, c’est-à-dire 10 points de moins que chez les débutants, mais encore au-dessus de la part allouée dans les instructions de 2007, les dernières à préciser cette part. Le poids important pris par l’enseignement de la langue dans le déclaratif qu’est l’emploi du temps durant l’année scolaire 2012-2013 prend une saveur particulière au regard de la circulaire du 7 octobre 1866 sur la direction qu’il convient de donner à l’enseignement dans les écoles primaires :

La formation initiale des enseignants de français en grammaire : quelles finalités, quelles orientations, quels objectifs ?

Une grande partie du temps de la classe est, chaque jour, employée dans certaines écoles à la récitation de longues leçons de grammaire, à la rédaction d'interminables analyses logiques et grammaticales qui remplissent leurs cahiers ou leur mémoire, et ne disent rien à leur esprit. [...] Il faut réduire la grammaire à quelques définitions simples et courtes, à quelques règles fondamentales qu'on éclaircit par des exemples...

Si aujourd'hui la mémorisation a cédé le pas aux exercices, le diagnostic est comparable (un siècle et demi plus tard !) : une grande partie du temps de classe est occupée par des activités dont les effets en termes d'apprentissage ne sont pas probants pour tous les élèves. En appelant à un recentrage sur quelques règles fondamentales, cette circulaire reste d'actualité : l'urgence est bien de travailler à une réelle recomposition des progressions pour la langue qui prennent en compte la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en intégrant de véritables progressions spirales et en spécifiant les points fondamentaux à manipuler en primaire. L'angoisse des étudiants est compréhensible. Plus sensibles que les maîtres expérimentés au poids culturel et à la pression sociale – réelle ou supposée, des parents et de la hiérarchie, ils surdimensionnent le temps déclaré consacré à l'étude de la langue en cycle 3.

Le second constat, fondé sur les intitulés inscrits dans ces emplois du temps, concerne l'organisation de l'enseignement de la langue. Pour les onze classes de professeurs des écoles stagiaires, la quadripartition semble être la structure incontournable de cet enseignement. Une des classes, la n°6, faisait apparaître au côté de plages spécifiques consacrées à la *Dictée*, quatre plages intitulées simplement *Étude de la langue*. Questionnée, l'enseignante nous a répondu de la manière suivante :

La dénomination de ces plages est une volonté de ma part. Les plages "étude de la langue" correspondent chacune à un sous-domaine (grammaire, orthographe, vocabulaire). Ces plages sont donc spécialisées et régulières chaque semaine.

L'explicitation ne laisse aucun doute et confirme la tendance à cloisonner en respectant une tri- ou une quadripartition pour présenter l'enseignement de la langue en cycle 3 (que l'on retrouve donc dans les onze emplois du temps). Notre hypothèse est la suivante : tant que le déclaratif (l'emploi du temps par exemple) présente un enseignement cloisonné, les pratiques correspondent à une approche plutôt traditionnelle et à une démarche déductive, avec l'idée qu'il suffit d'aligner des règles (avec les exceptions), de faire des exercices d'application dans chaque sous-domaine pour que les élèves comprennent le fonctionnement de la langue, en espérant qu'ils reconstruisent eux-mêmes, implicitement, les liens. Cette approche se veut logique, en allant du plus simple au plus complexe, avec empilement des notions dans une démarche cumulative. L'observation des itinéraires cognitifs des élèves montre qu'elle ne leur permet pas de faire des liens indispensables pour comprendre et maîtriser la langue.

Les onze débutants de notre échantillon proposent donc un enseignement de la langue cloisonné et ils y consacrent presque 60% de leur temps de français. Au sein de cette tri- ou quadripartition, les intitulés recensés sont variés (43 intitulés différents) avec par exemple pour l'orthographe les suivants : *Français Orth*, *Orthographe*, *Règles orthographiques*, *Français (Orthographe)*, *Étude de la langue : orthographe*, *Orthographe : Dictée*, *Orthographe : Dictée du jour*, *Orthographe : prép. autodictée*.

Parmi ces entrées, le terme *Dictée* paraît incontournable. Soit il est associé à l'orthographe comme ci-dessus, soit c'est une activité qui s'ajoute à celles prévues dans les entrées traditionnelles et, de fait, cela augmente le temps consacré à l'enseignement de la langue. Sur l'ensemble des emplois du temps, le terme *Dictée* se retrouve dans neuf classes. Cette activité archétypale devient une fin en soi quand elle figure comme intitulé dans l'emploi du temps. Exercice fétiche de l'école, mis au point entre 1830 et 1870 (Chervel, 2006 : 325), la dictée reste donc typique de l'enseignement du français. La position de compromis tracée par les instructions relatives à l'enseignement du français à l'école

élémentaire (4 décembre 1972) pourrait être rappelée quarante-et-un ans plus tard, tant l'impression d'immobilisme domine :

La dictée est traditionnellement regardée comme l'exercice orthographique par excellence. Son efficacité est pourtant contestée. [...] Mais le principe même de la dictée a été mis en question. Elle serait, sinon nuisible, du moins inutile, puisque d'une part la répétition des dictées n'empêche pas un grand nombre d'élèves d'accumuler les fautes, et que, d'autre part, certains de ceux qui réussissent en dictée semblent oublier l'orthographe partout ailleurs. [...] Des exercices orthographiques spécialisés sont nécessaires. La gamme de ces exercices ne se réduit pas à la dictée, mais la dictée y a sa place.

La dictée est bien un outil parmi d'autres et pourtant sa présence dans l'emploi du temps lui donne un statut particulier, une place dont la justification, dépassant le cadre scolaire, relève de représentations socioculturelles, difficiles à questionner par des enseignants débutants. De fait, la *Dictée* doit être un objet de travail en formation initiale. Certains mettent bien en place une dictée quotidienne, activité abordée en formation initiale l'année précédente, mais elle n'est pas intégrée à une stratégie globale pour enseigner la langue, elle vient simplement se surajouter aux plages traditionnelles et nous nous trouvons face à une accumulation voire une stratification et non à une recomposition de cet enseignement.

L'analyse des 67 emplois du temps d'enseignants du cycle 3 permet également d'avoir une photographie à un instant donné (2012-2013) de la manière dont les titulaires présentent l'organisation hebdomadaire de l'enseignement du français.

Entrée plutôt globalisante (29,5%)		Entrée plutôt cloisonnée (70,5%)	
Type 1a	Type 1b	Type 2a	Type 2b
Présentation en n'utilisant que le terme <i>Français</i>	Présentation en utilisant la partition <i>français – étude de la langue</i>	Présentation en n'utilisant que 2 ou 3 termes sur les 4 possibles (orthographe-grammaire par exemple)	Présentation en utilisant la quadripartition
11 classes (16%)	9 classes (13,5%)	25 classes (37,5%)	22 classes (33%)
56 classes avec un enseignement de la langue repéré			

La prédominance d'un enseignement cloisonné de la langue est confirmée sur cet échantillon représentatif d'une circonscription urbaine. De plus la part consacrée à cet enseignement reste importante (presque 50% pour l'ensemble des classes qui proposent une partition) et là aussi l'apparition du terme de *Dictée* semble incontournable (33 emplois du temps sur les 67 ont des plages avec cette activité comme entrée). L'analyse des 56 emplois du temps qui présentent un enseignement de la langue spécifique montre à nouveau une très grande disparité dans la part que prend cet enseignement dans celui de la discipline français. Le temps consacré à l'étude de la langue va de 14 à 85%, l'absence actuelle d'un cadre horaire strict est dommageable, car le temps consacré à l'enseignement de la langue prend sur le temps d'enseignement pour travailler des compétences langagières dans le Dire, le Lire et l'Écrire qui devraient être la priorité absolue de l'enseignement du français à l'école primaire. La réalité dans certaines classes est tout autre, si l'on se réfère au temps déclaré.

2.2 Les manuels en 2013 : un outil qui fige des pratiques

Les outils dont disposent les enseignants entretiennent les pratiques observées. L'examen de trois manuels de CM2 parus en 2013 le confirme⁹. Tous trois s'annoncent conformes aux programmes de 2008 et présentent une section *Étude de la langue* en quatre rubriques : grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire. La maquette est celle de la double page consacrée à chaque

⁹ Millefeuille, CM2, Nathan ; Pépites, CM2, Magnard ; Les nouveaux outils du français, CM2, Magnard.

notion avec une page de découverte-bilan et une page d'entraînement. On retrouve les disjonctions induites par la quadripartition, qui font obstacle à la conceptualisation de notions-noyaux. Par exemple, l'accord est présenté comme un phénomène exclusivement orthographique et non morphologique, ce qui s'accompagne d'une occultation des relations oral/écrit. Les approximations terminologiques sont fréquentes. Dans le manuel *Millefeuille*, on lit dans la rubrique *grammaire* : « Le sujet fait varier le verbe » et dans la rubrique *conjugaison* « La forme du verbe varie suivant la personne à laquelle il est conjugué, elle varie également suivant le temps auquel il est conjugué ». L'emploi polysémique du verbe *varier* ne clarifie pas les relations entre syntaxe et morphologie.

Derrière cette uniformité s'observent quelques différences. Deux manuels proposent une programmation sur l'année qui fait apparaître des choix divergents. *Les nouveaux outils de français* se bornent à répartir en cinq périodes les chapitres de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire. Cela n'autorise aucun retour sur une notion, aucune mise en relation ni synthèse intermédiaire, à l'exception du dernier chapitre de grammaire intitulé « la nature et la fonction ». Le manuel *Pépites*, conçu par une équipe pluricatégorielle, propose une programmation en 7 périodes correspondant aux entrées de lecture, écriture, oral, avec un souci de progression dans les différents objets d'étude de la langue et de réinvestissement moins factice que celui que l'on peut trouver dans *Millefeuille*. Dans la section « Des textes qui décrivent », qui comporte des textes de lecture, une activité orale (« décrire une œuvre d'art ») et un projet d'écriture (« écrire une description de paysage »), deux séances de vocabulaire sont programmées (« utiliser un terme générique » et « distinguer sens propre et sens figuré »), ainsi que deux séances d'orthographe (« accorder l'adjectif qualificatif », et « identifier *a, as, a /et, es, est/son, sont* »), trois séances de conjugaison (« le plus-que-parfait », « la particularité des verbes en *-yer, -eter, -eler* », « utiliser le présent »), trois séances de grammaire (« identifier les fonctions de l'adjectif », « identifier et utiliser les pronoms relatifs » et « identifier les expansions du nom »). Le livre du maître propose plusieurs aides à l'organisation des séances d'étude de la langue avec un minutage des phases de découverte, de manipulation, de consolidation par l'écriture, des propositions de différenciation pédagogique. Mais le manuel reste prisonnier de la volonté d'exhaustivité du programme, ce qui conduit à ne consacrer qu'une séance au repérage des propositions dans la phrase complexe ou à préférer l'énumération des sous-classes de pronoms à leurs caractéristiques communes.

Les différentes enquêtes menées confirment le constat d'une résistance des pratiques en ce qui concerne l'étude de la langue, avec la reproduction à l'identique de l'organisation de cet enseignement depuis plus d'un demi-siècle. Une résistance qui passe par l'enseignant ! En effet, de multiples facteurs d'ordre culturel, social et professionnel assurent la permanence d'une représentation cloisonnée de la langue en quatre domaines. Ce découpage sans assises linguistiques fiables constitue un véritable *habitus* professionnel, renforcé par l'organisation des manuels scolaires (Elalouf, 2008). Il favorise la juxtaposition de séances répétitives, facilement évaluables, sur le modèle « règle-application » au détriment des activités de production et de réception, plus exigeantes sur le plan didactique. De plus le mode de recrutement actuel a tendance à ancrer cette conception archaïque de l'enseignement grammatical.

3. L'effet limité de la formation initiale des enseignants en grammaire

En France, la formation initiale est en pleine mutation. La formation dispensée dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) entre 1991 et 2009 proposait après toute Licence deux années de formation, la première essentiellement consacrée à la préparation à un concours comportant une dimension académique et didactique et à des stages de pratique accompagnée. En seconde année, les étudiants lauréats étaient en formation professionnelle en

alternance¹⁰. Entre 2009 et 2012, dans le cadre de la mastérisation¹¹, les modifications du mode de recrutement ont fait que l'écrit a perdu sa dimension didactique au détriment d'un retour de l'analyse grammaticale traditionnelle. Avec la mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (les ESPE), les masters d'enseignement sont à nouveau restructurés, avec une première année à l'issue de laquelle est passé le concours de recrutement avec toujours des questions de grammaire, mais un retour d'une dimension didactique de « concours » (analyse d'une page de manuel ou de traces d'élèves). La seconde année de formation professionnelle se fait en alternance (2 jours et demi par semaine en classe).

3.1 Le poids du concours de recrutement des enseignants

Les effets de la mastérisation sur les motivations des étudiants, dans une académie déficitaire en enseignants comme celle de Versailles où aucune sélection n'est pratiquée, ont été sensibles. Si les maquettes de master se sont efforcées d'articuler apports universitaires et acquisition de compétences professionnelles, elles ont pâti d'un calendrier qui retarde et minore cette acquisition, alors même que plusieurs recherches convergeaient vers la nécessité d'un continuum d'au moins trois ans de l'étudiant au néotitulaire (Goigoux, 2009). Le poids du concours a limité l'horizon d'une majorité d'étudiants : tiraillés entre des attentes pragmatiques à court terme, la réussite au concours, et une volonté d'acquérir des compétences et de se projeter comme futurs enseignants, ils sont plus prompts à exiger des réponses définitives, gage apparent de réussite, qu'à accepter une remise en question, pourtant nécessaire à l'acquisition d'une posture professionnelle.

Alors qu'entre 1993 et 2009, les connaissances en étude de la langue étaient évaluées au concours à partir de l'analyse des réussites et des erreurs d'un texte d'enfant, l'arrêté de décembre 2008 est revenu à une vérification des connaissances en grammaire, orthographe et vocabulaire. Pour les étudiants issus d'une Licence quelconque ou dispensés de Licence (mères de trois enfants et sportifs de haut niveau), l'urgence est de se remettre à niveau, en utilisant les « digests » que l'édition scolaire promeut comme le Bescherelle ou le Bled, tendance dont une enquête avait montré qu'elle était déjà forte auparavant (Elalouf, 2008). Ils sont confortés en cela par les épreuves qui portent essentiellement sur *nature et fonction*, sur la valeur des lettres et quelques rudiments de morphologie lexicale.

L'arrêté de 2013, définissant l'épreuve de français de fin de M1, opère une sorte de compromis. Elle comprend « une partie portant sur la connaissance de la langue (grammaire, orthographe, lexique et système phonologique) ; le candidat peut avoir à répondre à des questions de façon argumentée, à une série de questions portant sur des connaissances ponctuelles [;] à procéder à des analyses d'erreurs types dans des productions d'élèves, en formulant des hypothèses sur leurs origines ». La vérification de connaissances ponctuelles, clairement affichée, ne peut qu'inciter à un survol superficiel des chapitres d'une grammaire traditionnelle. Les productions d'élèves ne sont évoquées que comme une possibilité et seules les erreurs sont envisagées, ce qui limite singulièrement l'interprétation des itinéraires cognitifs. Les maquettes mises en œuvre à la rentrée 2013 dans le cadre de l'ESPE de l'académie de Versailles tentent de réintroduire des contenus didactiques plus conséquents en première année, afin de permettre aux étudiants - par le biais d'une réflexion tournée vers l'enseignement - de requestionner leurs propres connaissances grammaticales et d'éviter ainsi le clivage entre le M1 où l'étudiant se remettait à niveau en travaillant une grammaire traditionnelle, et le M2 où les apports en didactique de la grammaire exigeaient une prise de distance critique par rapport à cette dernière. Mais les conditions ne sont pas réunies pour lever la concurrence entre concours et master.

¹⁰ Sur les contenus de formation en français, on se reportera au n°16 de la revue *Repères*, dirigé en 1997 par Sylvie Plane et Françoise Ropé.

¹¹ En France, le recrutement des enseignants se fait au niveau Bac + 5.

3.2 Les effets de la formation : résultat d'une enquête sur l'appropriation des connaissances didactiques et professionnelles à l'issue du M2

Pour mieux comprendre où se situaient les blocages, nous avons procédé à une enquête destinée à cerner les savoirs didactiques des étudiants à l'issue du master¹². La promotion 2011-12 était la première à avoir été formée dans le cadre de la mastérisation. Nous avons procédé à l'analyse de l'épreuve terminale de français dans 50 copies choisies de façon aléatoire. Du point de vue de ses concepteurs, cette épreuve devait permettre aux étudiants de convoquer leurs connaissances en didactique de la grammaire dans une perspective professionnelle. Il s'agissait, sur une notion grammaticale clé, le sujet, de confronter deux extraits d'ouvrages didactiques avec deux extraits de manuels de grammaire et de les exploiter pour construire une séquence d'étude de la langue intégrant un prolongement possible en lecture, grâce à un extrait de nouvelle à chute¹³. Certes, l'étudiant validant son master est placé dans une situation artificielle puisqu'il doit préparer une séquence pour une classe fictive. En cela, il ne diffère guère du candidat à l'oral du concours préparant une séance conforme à ce qu'il interprète comme les attentes de l'institution. En fait, en situation d'examen, ces étudiants ont une approche cloisonnée des savoirs à restituer : 88% ne font aucune référence à leur expérience de stage, 72% ne font aucune référence à des connaissances sur les apprentissages des élèves acquises en formation générale et 60% en didactique du français.

La grille d'analyse de ces copies comportait quatre postes d'observation : les représentations de la langue et du langage, les compétences langagières en production et en réception, les compétences métalinguistiques (obstacles et dynamiques) et les compétences professionnelles (analyse de documents et conception de la séquence).

Les étudiants, à travers leurs travaux, manifestent en majorité des compétences langagières : 56% reformulent les textes théoriques ou s'y réfèrent de manière pertinente, 66% assurent le guidage du lecteur, 66% utilisent un lexique approprié, 74% maîtrisent l'orthographe lexicale, 72% choisissent des formes verbales appropriées, 52% réalisent les chaînes d'accord sans erreur. En revanche leurs représentations de la langue et du langage ne semblent pas avoir bougé sous l'effet de la formation : ils font très peu de remarques sur ce que signifie « maîtriser le langage » ou « apprendre une langue et en comprendre le fonctionnement », question qui a fait l'objet d'un cours magistral. Les séquences proposées ne comportent pas d'ouverture vers le dire-lire-écrire, à l'exception d'un étudiant qui explique en quoi le choix du sujet grammatical est décisif dans une nouvelle à chute où l'identité du héros, toujours désigné par un pronom, n'est révélée qu'à la fin.

C'est en analysant les compétences métalinguistiques qu'apparaissent les effets limités de la formation. Beaucoup d'étudiants restent prisonniers d'une conception archaïque de la langue : ils emploient le métalangage sans réelle réflexion métalinguistique. Tout porte à croire qu'ils possèdent les termes, mais non nécessairement les concepts pour des notions aussi centrales que le sujet, le verbe, le nom propre, le groupe nominal, le pronom personnel ou le pronom relatif (pour lequel quelques erreurs d'identification sont notées). Ils réduisent la définition du sujet à une liste de natures, mimétique du programme d'enseignement, et proposent des traces écrites comportant des généralisations approximatives plutôt que des procédures. Par exemple : « Généralement dans une phrase, le sujet est placé à gauche du verbe. Le sujet peut avoir différentes natures : nom propre, groupe nominal, pronom personnel, pronom relatif. Le verbe s'accorde toujours avec le sujet. » On

¹² Nous remercions Solange Bornaz, formatrice à l'IUFM, avec qui j'ai dépouillé et analysé les résultats de cette enquête dont nous avons présenté les résultats lors d'une journée d'étude le 9 février 2013 au site universitaire de Gennevilliers.

¹³ Document A : extrait de *Enseigner la langue française à l'école*, Carole Tisset. Paris, Hachette, 2010.

Document B, extrait de *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, de Catherine Brissaud et Danièle Cogis. Paris, Hatier, 2011.

Document C extrait du manuel *Interlignes*, cycle 3, SED, 2009.

Document D, extrait du manuel *Cléo* CM1, Retz et de l'aide-mémoire associé au manuel.

Document E : « Coeur de Lion », *La petite bête*, de Robert Bourdet. Paris, L'école des loisirs, 1989.

note des difficultés à distinguer les niveaux d'analyse de la langue, à utiliser les manipulations de façon pertinente, à s'appuyer sur la variation, quand elle est perceptible à l'oral, pour faire comprendre l'accord. Les malentendus liés à la polysémie du mot « sujet » sont sous-estimés. Plus globalement, ce qui fait obstacle, c'est une difficulté à se placer du point de vue de l'élève qui apprend une langue tout en découvrant son fonctionnement : peu d'attention est accordée aux propriétés des verbes (84%), au choix des corpus (66%), aux choix de codage (64%), ce qui manifeste un antagonisme entre la représentation abstraite et figée de la langue que semblent avoir les étudiants et l'approche empirique de jeunes élèves. Dans ces conditions, il est délicat d'analyser la démarche d'un manuel, d'en discuter les choix métalinguistiques. Certains manuels parlent de sujet, d'autres de groupe sujet : pour 84% des étudiants, c'est indifférent.

Cette analyse nous permet de déterminer ce qui reste à travailler en fin de master. Analyser la cohérence d'une démarche conçue par un professionnel reste un des objectifs pour l'année de stage : il s'agit notamment de comprendre la place accordée à l'observation, au raisonnement, les enjeux d'une progression. La conception d'une séquence de langue est un autre objectif de formation pour l'année de stage. Nous avons fait la liste des compétences professionnelles qui n'étaient pas atteintes par la majorité des étudiants à l'issue du master : définir un objectif qui ne soit pas une simple reprise des programmes (40%), concevoir un déroulement cohérent (20%), proposer des activités différenciées qui ne soient pas une réduction des tâches (28%), concevoir une trace écrite adaptée (42%), choisir des exemples pertinents (26%), s'autoriser à utiliser ceux des manuels après les avoir analysés (4%), concevoir des prolongements au service des compétences langagières, en orthographe (38%), en lecture (2%).

Ces résultats invitent à penser la formation en didactique de la langue dans la durée, ce qui nécessite une plus grande communauté de pratiques et de références entre les équipes universitaires et les formateurs de terrain, équipes que la mastérisation a eu tendance à cliver et que les ESPE sont censées reconstruire.

3.3 Des questions inhérentes à la mastérisation

La mastérisation de la formation des maitres en France a repoussé en fin de seconde année de master la validation des compétences académiques, didactiques et pédagogiques ainsi que l'obtention du concours. La concurrence entre ces deux finalités joue au détriment d'une professionnalisation progressive, d'autant qu'il est possible de se présenter au concours avec n'importe quel master, les chances de réussites étant réelles. En ramenant l'obtention du concours en fin de première année de master, les ESPE reprennent le calendrier de l'IUFM tout en prescrivant une formation par la recherche, qui n'est toutefois pas explicitement au service de la professionnalisation. Or, tout porte à croire que les remaniements dans les représentations de l'étude de la langue exigent du temps et une relative sécurité, peu compatible avec la pression du concours ou les urgences des premières expériences d'enseignement en responsabilité.

Le législateur refuse en France les Licences pluridisciplinaires¹⁴, au motif qu'elles ne permettraient pas de réorientation. S'il existe bien des modules de préprofessionnalisation, ils restent optionnels et assez hétéroclites dans leurs contenus et leur encadrement. Or, il nous semble que c'est dans le cadre d'un cursus progressif de professionnalisation qu'il est possible de mener de front deux couples d'objectifs convergents : amener les étudiants à un retour réflexif sur leurs propres productions pour leur faire prendre conscience des enjeux d'une posture métalinguistique, s'approprier les outils auxquels ils peuvent se référer pour traiter les problèmes rencontrés (grammaires de référence, gamme de dictionnaires) d'une part et, d'autre part, observer les procédures de jeunes élèves et y découvrir les indices des apprentissages langagiers et les manifestations d'une activité épilinguistique, comprendre les choix de transposition opérés par les

¹⁴ Il en existe bien quelques-unes, habilitées grâce à des artifices de présentation.

outils issus de la recherche en didactique, comme les grammaires et les dictionnaires pédagogiques (Elalouf & Le Goff, 1997). Dans le cadre de Licences organisées en majeure et mineure, possibilité ouverte dans le cadre des ESPE, il y aurait matière à construire des progressions visant le développement conjoint des compétences langagières et métalinguistiques des étudiants et la réflexion sur celles des élèves dont ils auront la charge. En effet, il ne suffit pas de déstabiliser les représentations traditionnelles de la langue, ni d'apporter des contenus linguistiques plus exacts censés les remplacer, il importe de permettre aux étudiants d'expérimenter pour eux-mêmes le pouvoir sur la langue que confère la posture métalinguistique - et le plaisir qui l'accompagne - et d'adopter sans mimétisme le point de vue de jeunes élèves qui découvrent le fonctionnement de la langue en se l'appropriant. La modalité pédagogique est celle de l'atelier, ce qui correspond aux travaux pratiques dans le système universitaire français, modalité plus fréquemment mise en œuvre en sciences exactes qu'en sciences humaines. L'expérience a pu être menée à l'université de Cergy-Pontoise, dans le cadre d'une Licence réunissant des étudiants inscrits en Lettres et en sciences et dont la première promotion vient d'atteindre la fin du master. Un suivi de ces étudiants pendant leur année de titularisation devrait permettre d'évaluer si une formation professionnelle plus progressive influe sur les choix dans l'organisation de l'étude de la langue.

4. Les conditions pour un véritable changement

Dans l'hypothèse d'une formation inscrite dans la durée, les déplacements professionnels en gestation avant la certification ne peuvent se réaliser que lorsque les conditions d'exercice du métier le permettent.

4.1 L'articulation indispensable entre acquisition de savoirs savants et apprentissage de la transposition didactique

Si, comme nous l'avons vu précédemment, la formation initiale est de fait essentiellement orientée vers l'acquisition de savoirs savants, le questionnement didactique n'est qu'amorcé lorsque le jeune enseignant commence à exercer son métier. La remise en cause de pratiques professionnelles héritées de la scolarité doit pouvoir être accompagnée, comme doit l'être le changement de focalisation, de l'acquisition de savoirs et savoir-faire personnels aux dispositifs visant l'acquisition de savoirs et savoir-faire par les élèves. C'est l'objet des actions d'accompagnement des stages en formation initiale et de formation continue lors des premières années d'exercice. Or le lien entre ces actions se heurte à différents obstacles : le discours entendu à l'université, tenant compte des résultats de la recherche en didactique du français, peut être différent de celui entendu sur le lieu même d'exercice puisque les enseignants expérimentés, donnant des conseils immédiats sur les lieux de stage ou laissant des pistes bien cadrées pour le temps de stage, se réfèrent généralement à leur pratique tributaire d'un genre professionnel stable. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre les étudiants dire qu'ils ne pourront pas mettre en œuvre ce qui leur est préconisé et dont, intellectuellement, ils reconnaissent la valeur parce que, sur le temps imparti du stage pratique, on leur a demandé d'aborder un nombre fini et conséquent de notions, issues des tableaux de compétences des programmes (BO 2008) ou, s'il s'agit d'une formation en alternance, on ne leur a confié que la conjugaison ou que l'expression écrite (deux domaines confiés prioritairement aux stagiaires) ce qui de fait impose le cloisonnement des activités de *français*. La situation de l'enseignant en début de carrière n'est guère différente. Des postes réservés sont prévus par l'institution : on évite que l'enseignant débutant ait à exercer dans l'enseignement spécialisé, ou au cours préparatoire et on évite les temps fractionnés. Cependant, la demande de temps partiel peut venir du débutant lui-même puisqu'il s'agit essentiellement de jeunes femmes enfin sûres de leur emploi et qui peuvent envisager un projet de maternité. Ce qui fait que la pratique du débutant est à construire en complémentarité d'une autre pratique, celle du remplaçant, du titulaire. Les stages à l'intention exclusive des débutants peuvent difficilement prendre en compte cette situation et ne s'appuient pas systématiquement sur des mises en œuvre

immédiates dans les classes. À cela s'ajoute que les intervenants en formation initiale et continue ne sont pas toujours les mêmes. En formation initiale, il s'agit d'enseignants-chercheurs ou d'enseignants en temps partagé dont l'expertise est reconnue (reconnue par l'institution, mais pas forcément par les étudiants qui ne comprennent pas ce qu'un enseignant du 2^e degré peut leur apporter, ne pouvant pas voir, comme nous l'avons montré précédemment, le lien qui existe dans la continuité des apprentissages). En formation continue, il s'agit quasi exclusivement des équipes de circonscriptions nécessairement polyvalentes : inspecteurs chargés de la mise en œuvre des programmes d'une part et conseillers pédagogiques et maîtres formateurs d'autre part. Les restrictions budgétaires affectant les moyens de remplacement ont eu comme effet, ces dernières années, de restreindre les actions de formation continue et de diminuer d'autant les stages à plusieurs voix, encadrés par des équipes pluricatégorielles, moments de formation des enseignants comme des intervenants. L'expérience a prouvé (Brissaud, Cogis, Péret 2013) qu'un stage d'école où se trouvent réunis enseignante débutante, enseignante à temps partiel qui élève ses enfants en bas âge, maîtres formateurs, maîtres expérimentés peut avoir des effets bénéfiques à long terme sur la pratique. L'enseignant débutant mesure alors que la réflexion se continue tout au long de la vie professionnelle. Et quand les enseignants de l'école sont remplacés par des étudiants en formation, l'effet est encore accru. La question se pose de trouver des pratiques qui peuvent avoir un impact dès la formation initiale.

4.2 Un lien à reconstruire entre formateurs de terrain et formateurs universitaires

Une des conditions pour une formation initiale efficiente concerne la part que peuvent y prendre les formateurs de terrain. Parce qu'ils témoignent que le questionnement professionnel n'est jamais terminé, qu'ils peuvent concilier impératifs institutionnels et pratiques innovantes, parce qu'ils peuvent accompagner les enseignants débutants dans leur pratique en leur permettant de l'analyser, parce qu'ils peuvent accueillir des expériences ponctuelles en libérant l'étudiant des contraintes liées à la gestion globale de la classe, ils sont indispensables ; par ailleurs ils jouent aussi un rôle essentiel d'agents de transmission des résultats de la recherche par un discours intégrant références théoriques à la présentation d'une expérience pratique et en illustrant d'exemples concrets ce qui est sous-jacent à des propos théoriques. Les conseillers pédagogiques ont un rôle primordial puisqu'ils connaissent les enseignants de la circonscription dans laquelle ils travaillent et peuvent, en dehors de la classe, lors des moments de formation, dire que le propos de l'enseignant-chercheur correspond à telle ou telle situation qu'ils ont pu observer. Par ailleurs, leur observation n'a qu'une fonction de conseil tandis que celle du formateur universitaire lors de la formation initiale a toujours plus ou moins une fonction d'évaluation. Les liens entre universitaires et formateurs de terrain se sont tissés, tout au long de la deuxième moitié du XX^e siècle, à l'occasion de préparations de stages de formation continue pilotés par des équipes mixtes, le corps des conseillers pédagogiques de circonscription ayant été créé en 1960 pour qu'il puisse exercer « auprès des jeunes débutants les fonctions de conseiller pédagogique itinérant »¹⁵. Les liens se sont aussi renforcés lors d'autres occasions de travail en commun que sont les groupes départementaux. Que ce soit en préparation de stage ou en construction collective d'outils, la formation réciproque des universitaires et des professionnels de terrain a pu avoir lieu par le discours échangé à propos des mêmes objets et ce pour le plus grand bénéfice des enseignants débutants. Néanmoins, ce tissage s'est désagrégé quand les occasions de travailler ensemble se sont raréfiées : suppression des co-interventions formateur de terrain/formateur universitaire en formation théorique initiale, suppression d'une grande partie des stages de formation continue. Alors que la formation des

¹⁵ Circulaire du 27 octobre 1960 relative à la création de postes d'inspecteurs de l'enseignement primaire et nomination de conseillers pédagogiques pour les instituteurs remplaçants

enseignants est en pleine mutation, le défi à relever est de renouer et renforcer ces liens nécessaires.

Vers une conclusion

Au terme de ces différentes enquêtes, il apparaît que pour repenser la formation initiale des enseignants du primaire en grammaire, il importe de prendre en considération les résistances du métier et de remonter aux problèmes professionnels que les pratiques traditionnelles cherchent à résoudre ainsi qu'au sens que leur donnent les acteurs. Les alternatives proposées doivent rendre les mêmes services pour ne pas rester des choix de spécialistes et les changements de posture nécessitent un accompagnement sur la durée, articulant formation initiale et continue. Il faut aussi tenir compte que certains éléments de formation ne sont audibles qu'une fois réglés les problèmes de débutants. C'est souvent lorsqu'ils entreprennent de se spécialiser, soit pour l'encadrement soit pour les publics scolaires à besoins éducatifs particuliers, que certains disent découvrir des éléments de formation qu'ils auraient souhaité avoir en formation initiale. La formation tout au long de la vie nécessite une réelle articulation entre la formation initiale et la formation continue, grâce à un travail de concertation entre formateurs pluricatégoriels, avec des allers-retours permanents entre pratique et réflexion, la recherche en didactique alimentant en permanence la réflexion et soutenant les mémoires des étudiants, les recherches-actions.

Mais cet effort de formation ne peut se faire sans un remaniement complet des programmes d'étude de la langue qui propose une progressivité sur l'ensemble de la scolarité obligatoire et limite à l'école primaire les temps réservés à l'étude de la langue au tiers environ de l'horaire de français pour dégager du temps pour l'apprentissage de l'oral monogéré et du débat, pour des ateliers de lecture travaillant la compréhension à partir d'indices linguistiques et pour des activités d'écriture, de relecture et de réécriture accompagnées. Cela suppose également que les notions à aborder soient hiérarchisées et s'enrichissent selon un retour spiralaire grâce à des démarches didactiques explicitées, avec l'appui d'une terminologie cohérente et adaptée.

Bibliographie

Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit, CEP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Education.

Brissaud, C., Gogis, D., Péret, C. (2013). L'enseignement de l'orthographe est-il encore possible ? » in *L'orthographe en quatre temps XX^e anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme, quelles convergences*. Actes du Colloque international de 2010, sous la direction de Susan Baddeley, Fabrice Jecic et Camille Martinez. Paris, Champion, pp. 161-202.

Bonckart, J.-P. & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire, *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.

Bonckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Pinchat : Département de l'instruction publique-Genève.

Chartrand, S. G. et Paret, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : Quels objectifs? Quelles démarches? *Bulletin de l'ACLA* 11(1), pp. 31-38.

Chartrand, S. G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans Simard, D. & Mellouki, M (ed.) *L'enseignement : profession intellectuelle* (pp. 153-182). Québec : Presses de l'Université Laval.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XXI^e siècle*. Paris, Retz.

Chiss, J.-L. & David, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. Le français aujourd'hui, Armand Colin.

Dumortier, J. L. et Dypsy, M. (2016). *Savoirs langagiers, état actuel de l'offre d'enseignement en FWB et propositions pour la formation des maitres (ibid.)*

Elalouf, M.-L., Benoit, J.-P., Tomassone, R. (1996). *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de Lettres en question*. Amsterdam, De Werelt, Travaux et recherches en linguistique appliquée.

Elalouf, M.-L., Le Goff, J. (1997). Quelle formation linguistique pour les professeurs d'école ? *Repères* 16, INRP, pp. 145-155.

Elalouf, M.-L. (2008). Des outils effectifs du futur enseignant à la convocation des savoirs linguistiques et réciproquement. In E. Coail et P. Gourdet, *Savoirs d'action et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants* (pp. 103-117). Namur : Presses Universitaires de Namur et CEDOCEF, coll. Diptyque, n°14.

Elalouf, M.-L. & Péret, Cl. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? In J. Dolz, J. & Cl. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 49-72). Québec : Presse de l'université Laval (coll. AIRDF).

Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Gourdet, P. Péret, C. (2014). La maîtrise de la langue à l'épreuve des mutations scolaires : quels enjeux ? Quelles résistances ?, in Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, Ph, Boré, C. Colinet, S. & Elalouf, M.-L. (2014). *École et mutation ; reconfigurations, résistances, émergences*. Bruxelles, De Boeck, pp. 283-295.

Fisher, C., Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la „grammaire nouvelle“ pour des progrès en orthographe grammaticale. In *La lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*. CEDOCEF, Namur, n°52 (31-35).

Garcia-Debanc, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire, de l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle, In Dolz, J. & Simard, C. (Eds) *Pratiques d'enseignement grammatical*. Presses Universitaires de Laval. 99-119

Genevay, E. (1996). S'il vous plaît, invente-moi une grammaire Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Propositions didactiques*. Montréal : Logiques, pp. 53-84.

Goigoux, R. (2009). Les parcours de formation des enseignants débutants. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Gourdet, P. (2013). Le « cahier de règles » à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe au CE2, in Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.) *Enseigner la grammaire Palaiseau* : éditions de l'école Polytechnique, pp. 265-286.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Plane, S. & Ropé, F. (dir.)(1997). *Le français dans la formation des professeurs d'école*. *Repères* n°16.

Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères* n° 30, 13-31.

Annexe

Un des emplois du temps proposé par un enseignant stagiaire en CM1 durant l'année scolaire 2012-2013 (le N°8)

Classe de CM1 a — 2012-2013									
	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI					
8h30 – 9h00	Dictée de mots – Conjugaison – Analyse de phrase		Lecture	Français (Ecriture)	Français	7h20			
9h00 – 10h00	Français (Grammaire)	Français (Vocabulaire)	Français (Orthographe)	Français (Conjugaison)	Mathématiques	4h35			
10h00 – 10h15	Surveillance	RÉCRÉATION	Surveillance		E.P.S	2h45			
10h15 – 10h45	Anglais	Calcul mental – Compte est bon – Operation sur ardoise			Anglais	1h20			
10h45 – 11h30	Mathématiques (Numération)	Mathématiques (Organisation et gestion des données)	Mathématiques (Mesures)	Mathématiques (Géométrie)	Sciences naturelles et technique	2h00			
11h30 – 12h10	Aide personnalisée								
12h10 – 13h30	Cartine								
13h30 – 14h00	Dictée	TICE			Histoire / géographie / instruction civique et morale	2h00			
14h00 – 14h15	Ecriture des devoirs	Anglais							
14h15 – 14h45	EPS (Gymnase)	Vie de classe	EPS (Gymnase)	Sciences					
14h45 – 15h00			Ecriture des devoirs		Éducation musicale / Arts visuels/ Histoire des arts	2h00			
15h00 – 15h15	RÉCRÉATION								
15h15 – 15h30			Anglais	Education musicale					
15h30 – 16h00		Géographie	Sciences (exposés)		TOTAL	22h			
16h00 – 16h15	Histoire	Instruction civique et morale							
16h15 – 16h30		Histoire des arts / Arts visuels	Géographie	Histoire	Lecture (BCD)				