



HAL
open science

La maîtrise de la langue à l'épreuve des mutations scolaires : quels enjeux ? Quelles résistances ?

Marie-Laure Elalouf, Véronique Bourhis, Patrice Gourdet, Claudie Péret

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf, Véronique Bourhis, Patrice Gourdet, Claudie Péret. La maîtrise de la langue à l'épreuve des mutations scolaires : quels enjeux ? Quelles résistances ?. École et mutation ; reconfigurations, résistances, émergences., pp.283-295, 2014. hal-03169973

HAL Id: hal-03169973

<https://hal.science/hal-03169973v1>

Submitted on 18 Mar 2021

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.

L'enseignement de la langue à l'épreuve des réformes scolaires : tentatives de mutations et résistances¹

L'accès d'une classe d'âge à la littérature, c'est-à-dire à « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004) est devenu un enjeu dans un monde globalisé qui entend promouvoir des sociétés de la connaissance. Chaque système éducatif y répond différemment en fonction de son histoire et de la représentation de la langue qui fonde l'enseignement.

En France, l'enseignement grammatical, tel qu'il s'est imposé dans la forme scolaire résiste à la mutation des publics scolaires. Alors que les anthropologues ont montré que la lente maturation de l'écriture, à l'échelle de l'histoire de l'humanité, a produit « un changement radical dans la technologie de l'intellect » (Goody, 1968), l'école tarde à accompagner les élèves dans les cheminements socialement différenciés qui mènent de la pratique du langage à l'abstraction qu'est la langue. Ce cheminement est en tension avec les ouvrages à disposition des enseignants qui proposent une description historiquement datée de la langue écrite, dont la finalité au départ n'était pas l'apprentissage², en isolant par l'analyse des éléments dont la simplicité n'est qu'une illusion de lettré.

Nous essaierons de montrer que la maîtrise partagée de la langue et des discours, vecteur d'intégration sociale et politique, exige un changement de perspective – partir non plus de la langue mais du langage – mais qu'elle se heurte à des résistances multiples que la recherche doit contribuer à comprendre pour frayer la voie à des pratiques plus conscientes de leurs effets.

1. L'enseignement d'une grammaire normative : une efficacité limitée mais réelle

1. 1. La grammaire, une place historiquement évidente dans l'étude du français

Dès le XIX^e siècle la *langue française* est appréhendée comme une discipline d'enseignement autonome de l'école primaire au même titre que la lecture et l'écriture³. L'enseignement grammatical a alors pour fonction première de donner aux enfants les moyens de parler et d'écrire correctement le français, langue nationale. La relation entre cet enseignement et l'apprentissage de la langue écrite de l'État relève de l'évidence dans les textes fondateurs : « On placera une école primaire dans tous les arrondissements (...). On enseignera dans ces écoles à lire, à écrire, ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales » (*Rapport Condorcet, 1792*).

¹ Ce texte applique les recommandations orthographiques de 1990.

² Cf. Combettes, B. (2011). Phrase et proposition : histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le Français aujourd'hui* 171, Paris, Armand Colin, pp. 11-20.

³ Dans le secondaire, son introduction date de 1880, avec la suppression du latin dans les petites classes (avant la 6^e) (Dudon-Corblin, 1999).

C'est au fondement de ce « bien lire et bien écrire » que la conception normative de l'étude de la langue prend sa source en lien avec une littérature de référence⁴ qui consolide cette norme. La question de l'enseignement de l'orthographe devient en effet une affaire nationale (Chervel, 2006 : 260) soutenue par l'émergence et le développement de manuels spécifiques qui vont diffuser la cacographie puis les exercices grammaticaux et les dictées. La langue enseignée est une langue autonomisée qui suppose une soumission à des règles prescriptives et entretient l'illusion que l'orthographe – les normes écrites de cette langue – est la langue. Les analyses récentes de Lahire (2008) concernant les dernières décennies confirment ce rapport scriptural-scolaire au langage.

L'enseignement de la langue ainsi conçu contribue à la formation d'une élite issue de l'école primaire, qui accède en partie à l'École normale, avec l'intime conviction qu'elle doit sa réussite à l'enseignement reçu et qu'il lui revient de le reproduire. Mais qu'apprennent les élèves dans l'alternance des leçons et des exercices d'application ? Ceux-ci ne vérifient-ils pas simplement des compétences linguistiques acquises par certains en dehors de l'école tandis qu'une majorité d'élèves se conforment à ce qu'ils pensent être les attentes scolaires sans en tirer réellement profit ? Le constat récurrent d'inefficacité de l'enseignement traditionnel n'est pas nouveau. Dès 1910, une circulaire relative à une nouvelle nomenclature grammaticale demandait de « substituer franchement la grammaire d'observation à la grammaire de règles, de définitions et de déductions » (28 septembre 1910). La *Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école* présentée par Célestin Freinet en 1937 se fondait sur une critique de l'enseignement traditionnel basé sur des leçons, un apprentissage par cœur et du « rabâchage » coercitif qui « use les générations d'écoliers, les dégoûte du travail et, parfois, hélas ! les fait haïr l'école » (*op. cit.*). Le travail de réflexion mené dans les années 70 reprend les mêmes constatations et justifie notre question : pourquoi n'arrivons-nous pas à rompre avec l'enseignement traditionnel ?

1. 2. Des résistances multiples

C'est une opinion largement partagée, façonnée par une édition scolaire et parascolaire puissante, que l'enseignement de la langue, réduit à la morphosyntaxe et à l'orthographe, doit passer par la mémorisation et l'application systématique de règles. Le mettre en cause est perçu comme une atteinte à la transmission du patrimoine linguistique, avec toute sa charge identitaire. Les arguments rationnels ont peu de prise sur cet attachement à des repères transgénérationnels qui rassurent⁵. Peu importe que le degré de généralité des règles – qui s'apparentent plutôt à des moyens mnémotechniques – soit altéré par une liste d'exceptions, dont la mémorisation est parfois plus coûteuse que celle de la règle elle-même, voire s'y substitue dans l'esprit des élèves. Le Bescherelle et ses 104 modèles de conjugaison dans sa plus récente édition (première édition 1835) reste une autorité alors que sont ignorées des descriptions qui mettent en évidence les grandes régularités du système morphologique du français et permettent d'en simplifier l'apprentissage (Meleuc & Fauchart, 1999, Gourdet, 2012).

L'institution relève bien, lors d'évaluations nationales et internationales, l'absence de transfert des connaissances grammaticales dans les écrits des élèves mais la réponse proposée par les programmes en vigueur (2008) consiste à augmenter la liste de ces mêmes connaissances dans un

⁴ De *Simon de Nantua* (1818) à *Francinet* (1869) et au *Tour de France de deux enfants* (1877) (Balibar, 1985).

⁵ Dans le rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire (2006), les auteurs avancent un risque de fracture intergénérationnelle dans la partie qui traite de la terminologie.

temps plus contraint, réduisant de fait la part à consacrer à la lecture et l'écriture. L'enseignement du français connaît ainsi depuis quarante ans une crise publiquement ouverte qui met en tension deux objectifs : enseigner la langue telle qu'elle devrait être ou décrire-analyser la langue telle qu'elle est. L'une repose sur une grammaire prescriptive et privilégie l'application de règles, l'autre cherche à décrire la diversité des usages et à comprendre les caractéristiques de la norme socialement et culturellement valorisée. Position moins confortable, qui exige une curiosité pour les faits de langue et des connaissances dont les maîtres polyvalents ne disposent généralement pas pour prévenir les accusations de nivellement par le bas.

Au-delà du rapport personnel que chaque enseignant entretient avec la langue et de ses propres connaissances linguistiques, un autre obstacle pour rompre avec un enseignement traditionnel réside dans le cloisonnement des « matières du français » en entités quasiment étanches (Bronckart, 2008). La quadripartition – grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire – est entretenue par les éditeurs qui la présentent comme le cadre dans lequel s'inscrivent des progressions « tubulaires⁶ », plus faciles à mettre en œuvre que des progressions partant des besoins langagiers des élèves. Elle est reprise par les enseignants qui voient dans ce cadre familier une simplification adaptée aux capacités de leurs élèves. Cependant la conceptualisation de la langue se trouve bloquée par ces cloisonnements qui séparent artificiellement des fonctionnements complémentaires et empêchent une appréhension systémique de la langue, nécessaire dans une activité de production. Le choix d'une forme verbale par exemple fait intervenir différents niveaux d'analyse : lexicale, énonciation, morphologie, syntaxe, construction du texte...

À cette atomisation de l'étude de la langue s'ajoute une passion française de l'orthographe et de l'activité scolaire archétypale pour son évaluation, la dictée. L'orthographe depuis plus d'un siècle est posée comme un absolu, et peu acceptent de la considérer avec une certaine relativité (Delamotte-Légrand, 2006). Les travaux de la commission Pierre Emmanuel (1970-74) ont montré que son enseignement n'était pas loin d'occuper la moitié des heures consacrées à l'enseignement du français (soit 750 à 1000 heures) sans que ce constat n'ébranle des pratiques très stables. Alors qu'elle permettrait d'appréhender la langue dans sa complexité, la dictée telle qu'elle est encore souvent pratiquée ne fait qu'amplifier la perception qu'elle n'est que démonstration de la capacité à appliquer des règles.

Depuis Saussure, linguistes et sociolinguistes rappellent qu'une langue est bien autre chose que la simple application de règles, et qu'elle appartient autant à ses usagers qui la font vivre qu'aux spécialistes qui l'étudient. Mais ce discours ne parvient pas à s'imposer à l'école.

2. Les essais de rupture et de changement depuis le début des années soixante

Depuis l'allongement de la scolarité (1959) et l'instauration du collège unique, on observe, dans chacun des segments scolaires (maternelle, élémentaire, collège), des essais de rupture et de changement, révélateurs d'une tension entre prise en compte des pratiques langagières des élèves et les normes scolaires

2. 1. La maternelle, entre implicite et explicite

⁶ Par opposition à spiralaire.

L'école maternelle (désormais EM) joue un rôle central et propédeutique dans l'apprentissage de la langue française. Cette école va passer d'un modèle éducatif *productif*, en vigueur après la seconde guerre mondiale, où l'enfant produit des travaux jugés selon les critères de la perfection technique et de l'adéquation à une norme de réussite préétablie, à un modèle éducatif *expressif*, dès les années 1960, centré non plus sur les travaux de l'enfant ou sur ses capacités productives, mais sur l'expression de sa personnalité (Plaisance, 1986). Cette approche holistique invite l'enseignant à diversifier les angles d'approche des situations éducatives pour proposer autant d'expériences partagées. Les instructions officielles pour l'EM de 1977, les premières depuis le toilettage en 1921 des programmes de 1882, abandonnent la présentation traditionnelle des programmes pour l'organiser en grandes fonctions dont l'école doit accompagner le développement : affectivité, motricité, langage et développement cognitif. Cette répartition est par ailleurs donnée en modèle de ce qu'il faudrait faire à l'école élémentaire.

E. Plaisance (1986) constate que la prise en compte du jeune enfant est liée à l'évolution des pratiques et normes éducatives, à l'arrivée de nouveaux parents de classes moyenne et supérieure à l'EM, mais également à l'évolution des caractéristiques sociales du personnel enseignant lui-même, qui est moins massivement issu des classes paysannes et ouvrières. On peut alors parler « d'effets de connivence culturelle » entre parents, institutrices et élèves, au détriment des enfants les plus défavorisés.

Ainsi des tensions s'exercent sur l'EM entre attentes sociales et familiales et prévention des difficultés : les programmes de 1986 recentrent sa mission sur la scolarisation plus que la socialisation et préconisent pour l'étude de la langue « le développement de la compétence implicite⁷, par laquelle l'élève utilise et fait varier les éléments et structures du discours » et « l'analyse explicite des notions et fonctions qui sont en jeu dans la langue. » C'est alors que s'actualise un modèle que l'on peut qualifier de *réflexif*, dans la mesure où il favorise une mise à distance de l'action par la verbalisation. Les IO de 1995 suggèrent une approche liée à la pédagogie de projet en interdisciplinarité, comportant un axe « maîtrise de la langue » qui découle des champs abordés et des dispositifs retenus. Vocabulaire spécifique, lecture de documents, écriture en dictée à l'adulte ou préparation de questions orales sont des bénéfices du projet tout autant que l'observation des productions et la réflexion sur la langue à partir du postulat de l'intelligence de l'élève, de sa capacité à comprendre le fonctionnement de la langue. Les programmes de 2002 puis de 2008 prolongent ceux de 1995 : il s'agit de développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive afin d'acquérir des stratégies d'apprentissage qui permettent à l'élève de s'initier aux fondamentaux, ce qui lui laisse le temps d'assimiler et de faire des liens entre les savoirs et les compétences de lecture et d'écriture, et ce dans toutes les disciplines.

Mais le modèle réflexif se heurte à des obstacles en raison des difficultés à mettre en œuvre des pratiques s'appuyant sur la connaissance psycho-développementale du jeune enfant. S'y ajoute la pression scolaire exercée en aval par les parents et les programmes de l'élémentaire, ce qui peut expliquer la généralisation de formes scolaires traditionnelles comme par exemple les tâches évaluant, sur fiches, la conscience phonologique. L'approche décontextualisée de la langue prend ainsi le pas sur le développement langagier.

2. 2. L'école élémentaire et le collège : enjeux des tentatives de rénovation

⁷ Gombert (1990) s'inspirant de l'analyse d'A. Culioli (1968) la nommera *conscience épilinguistique*.

L'allongement de la scolarité à 16 ans et l'instauration graduelle du collège unique modifient les finalités de l'enseignement du français et appellent une transformation de l'enseignement de la langue. Chacun des modèles pédagogiques issus des deux ordres scolaires, primaire et secondaire, a atteint ses limites : la grammatisation primaire, fondée sur la syntaxe élémentaire et le sens propre (Balibar, 1985) ne parvient pas à faire accéder à la littérature un nombre important d'élèves (plus de 50% de retards scolaires en CM2 d'après le plan Rouchette), tandis que le colinguisme secondaire fondé sur l'exercice constant de la traduction décline depuis le remplacement de la classe des humanités par l'heure de cours⁸ (réforme de 1902) et l'instauration des sections modernes d'égale dignité (Compère : 2005).

2. 2. 1. 1963-1985 : deux tentatives de rénovation

Pourtant, les tentatives de rénovation échouent en partie comme le montrent l'examen des travaux de deux commissions à vingt ans d'intervalle. Il est frappant de constater les points communs entre les conclusions de deux commissions Rouchette⁹ et Chevalier¹⁰. La première a préparé pendant 5 ans un plan de rénovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire (1963-69) dans un climat d'affrontement (Bishop, 2008) qui en a retardé la publication, seulement partielle (*Recherches pédagogiques* n°47, 1971). La commission de réflexion sur l'enseignement du français a travaillé sous la direction de Jean-Claude Chevalier entre 1983 et 1985, et ses travaux n'ont été publiés qu'en 1988 au CDDP du Maine-et-Loire et n'ont pas été réédités. Commandée par Alain Savary, elle avait vu ses missions restreintes par Jean-Pierre Chevènement. Toutes deux affirment la nécessité d'une *mutation*, en employant d'ailleurs le terme, et se heurtent à des « crispations identitaires ». Dans le plan Rouchette, c'est dans le préambule, censuré et publié dans la revue de la FEN¹¹ (*L'Enseignement public*, février 1971) que le mot est employé : « les années ont passé, fertiles en événements et en mutations de tous ordres. Et il n'est plus possible d'envisager une simple refonte des textes antérieurs. Une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français, et notamment de l'enseignement élémentaire, est donc nécessaire. Une expérimentation, actuellement en cours dans des classes élémentaires, vise à fonder plus scientifiquement la rénovation profonde de cet enseignement que de nombreux pionniers de la pédagogie moderne avaient, il faut le dire, déjà entreprise. » Le préambule de la commission Chevalier est plus sévère encore sur l'écart entre l'immobilisme et les besoins sociétaux : « de tous les enseignements, celui de français a le moins évolué, est le plus figé dans des cérémoniaux périmés, en sorte que les résultats en sont généralement jugés par les historiens de l'éducation spécialement mauvais. Qui constatent pourtant que toute réformation, si modeste soit-elle, soulève des tempêtes, des campagnes de presse, des interventions d'hommes politiques plus nourries de fantasmes que de connaissances de terrain. État de fait désastreux dans un monde contemporain qui multiplie et transforme incessamment tous les schémas de communication en sorte que l'étude de la langue et des systèmes de signes devrait être l'objet des soins les plus attentifs. »

Pour vaincre ces résistances, l'une et l'autre commissions ont conscience que des textes prescriptifs ne suffiront pas. « Un plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ne

⁸ La classe des humanités, fondée sur la connaissance des textes, se déroulait sur des plages horaires longues, appropriées au type d'exercices proposés (individuels et collectifs).

⁹ Inspecteur Général, 1913-1977

¹⁰ Linguiste, spécialiste de l'histoire et de l'épistémologie des théories linguistiques, aujourd'hui Professeur émérite à l'université Paris 8.

¹¹ Fédération de l'Éducation Nationale.

saurait actuellement comporter de directives rigides ou des leçons types. » Le texte du plan Rouchette se présente ainsi comme une étape dans un processus de développement des connaissances sur l'éducation. De même la commission Chevalier ne prétend pas proposer une « énième réforme miraculeuse » mais « des éléments d'analyse à tous ceux qui tentent d'adapter l'enseignement du français au monde contemporain », en s'appuyant sur des recherches mais aussi – fait nouveau – sur des remontées du terrain permises par la décentralisation et la mise en place des missions académiques de formation continue.

L'enjeu à l'école est la prise en compte non plus seulement de la langue décrite du point de vue de ses structures internes mais du langage comme ensemble de pratiques diversifiées, orales et écrites, qui se développent dans une constante interaction, mettant en jeu l'activité métalinguistique (Gombert : 1991) non réductible au métalangage grammatical. Le terme de *langage* entre dans le plan Rouchette associé à deux de ses fonctions – communication et expression. Sur le plan pédagogique, la prise en compte de l'oral devient une priorité pour la maîtrise progressive du langage élaboré, dans un mouvement de libération et de structuration. Mais la structuration, issue des théories linguistiques dominantes, reste étroitement dépendante d'une approche normative et décontextualisée : exercices structuraux dans lesquels la langue tourne à vide pour corriger une « tournure déformée » ou une « pratique patoisante » ; introduction de procédures de linguistique structurale et transformationnelle, modèle théorique supposant une autonomie de la syntaxe hors visée communicative. S'appuyant sur les premiers travaux de grammaire textuelle, les linguistes de la commission Chevalier envisagent la relation entre discours et langue de façon plus dialectique ; différentes formes d'interaction entre syntaxe et construction du texte sont identifiées, et en retour diverses « répercussions de la dimension textuelle sur le niveau phrastique (définitivation, thématization) ». Mais la forme scolaire résiste à l'introduction du terme de *langage* susceptible d'ébranler les rapports de pouvoir qui la sous-tendent.

2. 2. 2. Les années 1990 : les ambiguïtés relatives aux outils de la langue

En 1992, à la suite des résultats des premières évaluations nationales, qui mettent en lumière l'importance des difficultés en lecture notamment, une mission est confiée à Jean Hébrard. Il propose d'intituler ses conclusions *maitrise du langage*, titre refusé par le ministre (Vigner, 2011). Lui est substituée l'expression ambiguë de *maitrise de la langue*, toujours en vigueur. Les programmes consécutifs à cette publication et à la mise en place des cycles à l'école primaire mettent en avant les pratiques langagières et leur subordonnent les « connaissances nécessaires à la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite ». Le décroisement ainsi prôné a pu conduire à la dilution des moments d'observation et de structuration dans la pratique des discours. Parallèlement, la séquence, introduite en 1996 dans les programmes de collège, s'est rapidement installée, en minorant la place de l'étude de la langue (souvent une séance par séquence, sans réelle progression) et en renforçant une grammaire occasionnelle pour la lecture, cohérente avec l'identité littéraire et la formation des enseignants de français, mais au détriment d'une grammaire pour la production de discours, requise pour conduire une classe d'âge à la maîtrise de la langue dans les différentes disciplines scolaires.

2. 2. 3. 2002-2008 : une mutation « avortée »

Les programmes de 2002 font une nouvelle tentative en fédérant sous un même titre *Maitrise du langage et de la langue française* la maîtrise du langage oral, la lecture et l'écriture, déclinées au

cycle des approfondissements dans tous les enseignements. Les programmes de 2008 reviennent à une partition en distinguant à nouveau langage oral, lecture, écriture et étude de la langue française dans la seule discipline « français » tandis que le socle commun donne au premier pilier le nom de *maitrise de la langue française* et prétend fonder une logique des compétences langagières sur une liste de connaissances très générales relevant de la quadripartition traditionnelle et sur des prescriptions pédagogiques non étayées concernant le caractère indispensable de la dictée et des exercices de grammaire et d'orthographe.

La reconfiguration complète de la discipline français par les programmes de 2002 marque un changement total de paradigme : réorganisation des contenus autour du nom et du verbe, avec une injonction à faire manipuler les unités linguistiques et à libérer du temps pour des activités de lecture et d'écriture dans toutes les matières, introduction explicite de la littérature aux côtés de l'observation réfléchie de la langue.

Cette reconfiguration peut être analysée comme une mutation qui n'a pas eu les moyens matériels et institutionnels de se mettre en place. Il appartiendra à la recherche de mettre en relation les différents niveaux d'explication de cet échec pour dégager les conditions d'une réelle mutation. L'opposition virulente de certains milieux « conservateurs » ne suffit pas à l'expliquer, même si le refus de publier les documents d'accompagnement a privé les enseignants de propositions précises, appuyées sur des recherches, dont la formation s'est certes emparée, mais sans caution institutionnelle ni outils suffisants d'aide à leur mise en œuvre, manuels et livres du maître. La redistribution des activités entre *maitrise de langage et de la langue française*, transversale, *observation réfléchie de la langue* et *littérature*, jointe à la réorganisation du temps scolaire limitant les moments d'analyse au profit d'une pratique régulière de l'oral, monogéré ou non, de la lecture et de l'écriture, a rencontré des résistances profondes dans le corps enseignant, y compris parmi ceux qui étaient acquis à la démocratisation de l'enseignement.

Le choix de donner une priorité à deux notions organisatrices – le nom et le verbe – a été compris par certains comme un nivèlement, par d'autres comme une perte des repères traditionnels qu'étaient la grammaire, l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. Alors que la désignation et la prédication ont été identifiées comme les « moteurs » de la construction du discours depuis la naissance d'une réflexion grammaticale en Grèce ancienne (Colombat, Fournier, Puech: 2010), ces grandes fonctions sémantiques qui jouent aussi un rôle majeur dans l'acquisition du langage (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002) sont occultées dans la représentation de la langue construite par l'école qui s'attache à un étiquetage des formes, si bien que quand deux de ces formes, le nom et le verbe, sont mises en avant comme prototypes de la désignation et de la prédication, elles ne parviennent pas à s'imposer comme matrice de la discipline à l'école primaire. On ne saurait négliger les raisons liées à la formation d'enseignants polyvalents, à la nature du recrutement et aux contraintes du métier. L'analyse de séances conduites par des non spécialistes a pu mettre en évidence la difficulté à guider les élèves dans leur recherche en interprétant les raisonnements sur lesquels se fondaient leurs réponses (Douaire, Elalouf & Pommier, 2005 ; Elalouf & Péret, 2009), mais aussi à réorganiser le temps scolaire et à construire des progressions qui mobilisent différents domaines de l'étude de la langue en fonction de besoins langagiers.

Insuffisamment sollicitée pour anticiper sur les effets des changements de programmes et accompagner les transformations, la recherche ne peut que constater le peu d'effet de ces tentatives de ruptures sur les pratiques, apporter des explications partielles, par exemple, sur l'incompatibilité

entre les modèles linguistiques dominants et les finalités de l'enseignement du français (Combettes, 2005 ; Lahire, 2008) et pointer ses propres insuffisances, comme la prise en compte tardive du facteur temps par rapport à d'autres didactiques comme celles des mathématiques (Robert & Rogalski, 2002).

3. Quelles propositions la recherche en didactique de l'étude de la langue peut-elle avancer ?

C'est dans un dialogue étroit entre les préoccupations des enseignants et les connaissances sur les langues et leur apprentissage en contexte scolaire que la didactique tente de se dégager des impasses que l'on vient de décrire. Les chercheurs en didactique de la grammaire sont des formateurs d'enseignants et, à ce titre, conduisent (ou ont conduit) des recherches-actions, des actions de formation continue longues pour accompagner en les analysant les changements permettant une maîtrise partagée de la langue et non la seule vérification de compétences acquises hors de l'école par une minorité.

3. 1. Un autre regard sur le lien entre norme et usage

Le changement radical opéré par la didactique est le suivant : ce n'est pas la « grammaire », comme système de la langue, qui va déterminer l'usage que l'élève doit faire de la langue mais, au contraire, elle va être construite à partir des usages et des besoins linguistiques des élèves. Cette démarche, avec une entrée inductive forte, privilégie le raisonnement analogique et c'est la collecte de moyens linguistiques qui sera à l'origine de toute conceptualisation. L'élève va apprendre « comment on peut écrire » tel ou tel contenu de pensée et non « comment il doit écrire, voire parler ». La prise en compte de son mode d'expression propre a pour premier atout de reconnaître sa qualité d'usager de la langue, ce qui est nécessaire pour l'encourager à explorer les possibilités langagières. Elle permet en outre, de lui faire acquérir d'autres modes qui ouvrent sur d'autres situations de langage, relevant de genres premiers et de genres secondarisés, notamment littéraires¹². Plus proches de ce qui est socialement valorisé, ces situations contribuent à compléter le système de la langue déjà élaboré, en mettant en évidence ses limites (Sautot & Lepoivre-Duc, 2010).

Le travail sur la langue n'est donc plus instrumentalisé pour le bien écrire mais consiste à proposer une description de la langue déclinée selon les besoins d'expression. Cette approche a des répercussions sur la pratique régulière de l'étude de la langue.

3. 2. D'autres pratiques de classe

Le point de départ des activités sur la langue n'est plus l'observation d'un texte fabriqué pour les besoins d'une notion, saturé par le fait de langue visé ou d'une facture éloignée de la pratique ordinaire de l'élève. Ce sont des énoncés, des phrases ou des textes produits ou rencontrés en classe qui servent de point de départ à des manipulations (changement de locuteur, de temps...), à des jeux de construction-reconstruction. Cela peut être aussi des activités ludiques sur la langue. Ce travail sur la matière linguistique est l'occasion de sollicitations en termes d'observations, de classements, tremplins nécessaires à la conceptualisation. Ces approches autres, ne sont pas pour autant récentes. Elles sont pratiquées et préconisées au sein de mouvements pédagogiques. Ainsi la pédagogie Freinet part du texte produit par l'élève pour l'amener à réfléchir sur le fonctionnement de la langue (Freinet 1963). La priorité au maniement de la langue sur son analyse est aussi au cœur des

¹² Cf. article de Catherine Boré.

préconisations du GFEN¹³ pour qui « enseigner la grammaire, c'est faire passer de l'expérience concrète que tout locuteur a de sa langue à son observation réfléchie » (Ducom *in* Dion & Serpereau 2002).

La conceptualisation se doit d'être progressive et de tenir compte des possibilités du fonctionnement cognitif de l'élève. Des algorithmes du type *accord du verbe avec le sujet postposé* ou encore *accord du verbe avec le sujet quand des éléments s'interposent entre l'un et l'autre* (ex. : *Il les timbre*) supposent un niveau de conceptualisation avancé. Il est donc nécessaire d'accepter un usage intermédiaire de la langue basé sur de grandes régularités et de redonner son sens plein à *élémentaire*, qui qualifie l'école, pour ce qui est demandé à l'élève qui découvre le fonctionnement de la langue. Dès les premières années de scolarité, l'élève a besoin de la langue et l'utilise dans toute sa complexité pour s'exprimer, ce qui ne signifie pas qu'il doit pour autant être capable de comprendre comment chaque élément du langage s'articule avec le contexte. L'objectif prioritaire est la maîtrise de la langue et non la maîtrise de l'analyse. Au fur et à mesure que l'élève construira ses outils pour parler et écrire, il lui sera possible d'établir des relations entre les éléments constitutifs de la langue et de formaliser des concepts et des règles.

3. 3. Vers d'autres temporalités

Une telle didactique suppose de repenser les temps hebdomadaires de l'étude de la langue et la programmation-progression de la découverte des notions sur le temps de scolarité obligatoire.

La classique organisation en « leçon-exercices » qui pouvait avoir une efficacité par la multiplicité des exemples explicités lors des corrections ne trouve plus sa place dans les emplois du temps actuels. D'autres moments, plus courts mais plus fréquents, d'interrogation sur les faits de langue vont scander autrement la semaine de l'élève. Les manipulations peuvent prendre la place des moments fastidieux de « passage en force » d'un concept (voir dans le domaine de l'orthographe, Brissaud & Cogis, 2011). Si la production d'oral ou d'écrit est sollicitée pour des besoins d'expression dans tous les champs disciplinaires, cela permet la collecte et la mutualisation de moyens langagiers et linguistiques. Et le travail d'étude de la langue enrichit en retour la maîtrise de la langue. Cela suppose qu'une place importante soit donnée à l'expression de l'élève dans une dynamique d'acculturation.

La programmation annuelle, sur le cycle ou sur l'ensemble de la scolarité s'inscrit dans un processus spiralaire de niveau de conceptualisation de plus en plus poussé et non de nombre croissant d'étiquettes à assimiler (Chartrand 2008, Gomila 2013).

Conclusion

Les programmes et progressions actuellement préconisés méconnaissent les travaux de recherche en didactique de l'étude de la langue. Faut-il conclure de la persistance des résistances à l'incompatibilité entre la forme scolaire et la prise en compte des langues et variétés de langues pratiquées par les élèves ? Comme nous avons tenté de le montrer, les tensions ont toujours existé, mais derrière l'impression d'immobilité, voire de retour en arrière avec les programmes de 2008, des évolutions sont perceptibles, tant au niveau institutionnel, qu'au niveau didactique et pédagogique.

¹³ Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Cela ne passe pas par une rupture radicale mais bien par des changements progressifs – incrémentiels – comme souvent dans le domaine éducatif. Des changements qui demandent un accompagnement des enseignants inscrit dans la durée – on l’a observé pour la phrase dictée du jour – et qui appellent une reconfiguration des relations entre les sous-domaines de la discipline français et du curriculum, pour que la norme d’évaluation ne soit pas d’emblée la compétence de l’expert, mais que les progressions se fondent sur l’activité langagière et métalinguistique des élèves dans leur diversité. Ce mouvement serait facilité par une autre mutation, celle du rapport aux normes graphiques du français, mais entre la réalité des usages à l’heure du numérique et l’image fantasmée d’une orthographe altérée par la moindre réforme, le décalage ne fait que croître.

Bibliographie

BALIBAR, R. (1985). *L’institution du français*. Paris : PUF.

BISHOP, M.-F. (2008). Une réforme complexe et polémique : rénovation du français à l’école élémentaire de 1963 à 1972, in revue *Le Télémaque*, N°34. Presses universitaires de Caen, pp. 59-72.

BRIGAUDIOT, M. & DANON-BOILEAU (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : PUF.

BRISSAUD, C., COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui ?* Paris : Hatier.

BRISSAUD, C., COGIS, D., PÉRET C. (2013). L’enseignement de l’orthographe est-il encore possible ? in Jaffré (Ed.) *L’orthographe en quatre dimensions*, (pp. 161 à 202). Paris : Champion.

BRONCKART, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français, in revue *Pratiques, La didactique du français*, N°137-138, pp. 97-116.

CHARTRAND, S. (2008). *Progression dans l’enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec : Québec français.

CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l’enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, RETZ.

COLOMBAT, B., FOURNIER, J.-M., PUECH, C. (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris : Klincksieck.

CHEVALIER, J.C. (dir.) (1988). *Réflexions sur l’enseignement du français*, Textes produits par la Commission de réflexions sur l’enseignement du français, 1983-85. Angers : CDDP de Maine et Loire.

COMBETTES, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l’apport des approches fonctionnelles, *Pratiques* n°125-6. Metz, pp. 7-24.

COMBETTES, B. (2011). Phrase et proposition : histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le Français aujourd’hui* 171, Paris : Armand Colin, pp. 11-20.

COMPÈRE, M.-M. (2005). Des humanités à la culture générale, les finalités de l’enseignement secondaire en perspective historique, in Jacquet-Francillon, F., Kambouchner, D. (dir.) *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF.

CULIOLI, A. (1968). La Formalisation en linguistique. *Cahiers pour l’Analyse*, 9, 106-117.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2006). Éloge de la variation orthographique, pp. 89-108, in Honvault-Ducrocq, R. *L’orthographe en questions*. Presses universitaires Rouen-Havre.

DION, J., SERPEREAU, M. (2002). *Grammaire, conjugaison orthographe*. Cycle 3. Paris : Bordas.

- DOUAIRE, J., ELALOUF, M.-L., POMMIER, P. (2005). Savoirs professionnels et spécificités disciplinaires : analyse de mises en commun dans trois disciplines, *Grand N* n°75. Université Joseph Fourier, Grenoble 1, pp. 45-57.
- DUDON-CORBLIN, C. (1999). *Grammaire scolaire et système institutionnel*. Travaux et recherches en linguistique appliquée. Collection publiée sous les auspices de l'AFLA.
- ELALOUF, M.-L., & PÉRET, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions ? Quels obstacles ? pp. 49-63, in Dolz, J. & Simard, C. (dir.) *Pratiques d'enseignement grammatical*. Presses universitaires de Laval.
- FREINET, C. (1937). Grammaire française en quatre pages par l'imprimerie à l'école. *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire* n° 2.
- FREINET, C. (1963). La méthode naturelle de Grammaire. *Bibliothèque de l'école moderne* n° 17.
- GOODY, J. (1968, traduction française 2006). La technologie de l'intellect, in *Pratiques* n° 131-132, pp. 7-30.
- GOMILA, C. (2012). Le petit mot de la classe : entre catégorisation pratique et classification grammaticale, Colloque « Enseigner la grammaire ». École polytechnique, Actes à paraître.
- GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- GOURDET, P. (2012). L'enseignement du verbe à l'école primaire française : un curriculum prescrit linguistiquement incohérent, in Dumortier, J.-L., Van Beveren, J. & Vrydaghs, D. [dir.] *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, col. 'Diptyque', pp. 217-230.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littératie, histoire d'un mot, effets d'un concept, pp. 21-42, in Barré de Miniac, C., Brissaud, C., Rispaïl, M. (dir.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MELEUC, S. & FAUCHART, N. (1999). *Didactique de l'orthographe, le verbe autrement*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- PLAISANCE, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris : PUF
- ROBERT, A. ROGLASKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, Vol 4, pp. 505-528.
- ROUCHETTE, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, *Recherches pédagogiques* n° 47.
- SAUTOT, J.-P., LEPOIRE-DUC, S., (2010). *Expliquer la grammaire*. Grenoble : Scéren.
- VIGNER, G. (2011). La maîtrise de la langue : une création institutionnelle ? in *Le français aujourd'hui* n°173, pp. 21-32.