Présentation

Nouveaux programmes

et étude de la langue

Cécile AVEZARD-ROGER

&

Patrice GOURDET

Un an tout juste après l’entrée en vigueur des nouveaux programmes pour les cycles 2, 3 et 4 (Ministère de l’Éducation nationale 2015), *Le français aujourd’hui* souhaite une nouvelle fois se pencher sur la question de l’enseignement de la langue.

Ce numéro s’inscrit dans la lignée de ceux qui, au cours de la dernière décennie, ont placé cet objet d’étude au centre des préoccupations de la revue : le n° 192 (mars 2016) intitulé *Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques*, le n° 173 (aout 2011) intitulé *Continuités et ruptures dans l’enseignement de la langue*, le n° 162 (octobre 2008) intitulé *Descriptions de la langue et enseignement* et le n° 156 (mai 2007) intitulé *Enseignement de la langue. Crise, tension ?*

La problématique de l’étude de la langue est donc un objet de réflexion permanent au sein de la revue. En parcourant les présentations de ces numéros, certaines lignes de force apparaissent, nous en reprenons ici quelques-unes :

* L’enseignement de la langue est une tâche difficile, et mobilise passionnément l’opinion […]. On ne peut pas séparer dans le climat général d’inquiétude les appréhensions sur le devenir même de la langue française et les craintes qu’inspirent les évolutions de l’enseignement du français […]. Ce contexte déstabilise l’enseignement de la langue, questionne les enseignants et conduit certains à camper sur des positions nostalgiques, caractérisées notamment par la dénonciation sans principe de tout ce qui est nouveau dans la didactique de la langue (2007 : 3).
* […] si la maitrise de la langue est toujours au cœur des programmes de l’école, cet objet qu’est le français reste implicite […] (2008 : 4). D’une manière générale, c’est la description de la langue qu’il convient d’interroger et de renouveler […] c’est également l’approche de la langue avec les élèves qu’il faut réexaminer et sans doute modifier. […] l’apprentissage et la maitrise du français ne se réduisent pas à l’acquisition d’une terminologie, dont l’abstraction et l’incohérence restent une source inépuisable de difficultés, masquant indubitablement les faits de langue qu’elle tente de désigner (2008 : 5).
* […] en mai 2002, lors du congrès de Besançon, l’AFEF s’interrogeait sur « Enseigner la langue de l’école au collège », réfléchissant sur les démarches d’enseignement et sur les objets à enseigner, ce qui conduisait à envisager une didactique de la langue, qu’il restait à construire (2011 : 3).
* Ce numéro […] s’inscrit dans un large ensemble de réflexions relatives à la difficulté d’enseigner la langue (2016 : 3) […] l’on ne sait plus très bien pourquoi, au fond, on enseigne et fait apprendre tout cela (2016 : 4).

Ces différents numéros, comme de nombreux ouvrages ou revues portant sur ce domaine spécifique[[1]](#footnote-1), sont le reflet d’un certain nombre de préoccupations relevant de l’étude de la langue : l’enjeu et la symbolique de la langue au niveau de la société, les difficultés et les résistances pour faire évoluer cet enseignement, les modifications indispensables au-delà de la question de la terminologie, les démarches et les objets à enseigner dans le cadre d’une didactique de la langue encore à construire, les risques de fragmentation des contenus, les finalités de cet enseignement… La question qui semble subsumer ces différents points peut être formulée ainsi : comment élaborer un enseignement cohérent et efficace de la langue ?

La mise en place à la rentrée 2016 de nouveaux programmes pour les cycles 2, 3 et 4 nous est apparue particulièrement propice pour un nouveau numéro, dans la mesure où ces programmes semblent marquer une rupture concernant l’enseignement de la langue. En effet, au-delà de l’aspect formel lié à la réorganisation des cycles (le CE2, Cours élémentaire 2 ou 3ème primaire) devenant la fin du cycle 2 entraine de fait un changement au niveau des attentes sur la langue), la lecture de ces textes institutionnels révèle plusieurs « évolutions » :

* Un discours fort et assumé sur le lien avec l’oral ainsi qu’avec les activités du lire-écrire pour l’ensemble des trois cycles.
* La volonté d’enseigner la langue à partir de ses régularités et l’importance accordée à l’observation et la manipulation des énoncés (reprenant de fait l’observation réfléchie de la langue française (ou ORLF) des programmes de 2002).
* L’abandon de la quadripartition traditionnelle (grammaire, lexique, orthographe, conjugaison) pour approcher la langue et son fonctionnement dans son ensemble, de façon moins cloisonnée (ex : observer le fonctionnement du verbe et l’orthographier ; maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe ; acquérir la structure, le sens et l’orthographe des mots...).
* Le recours à une terminologie restreinte et explicite, qui s’appuie sur les caractéristiques syntaxiques des unités étudiées, plus que sur leur sens.
* La volonté de proposer un enseignement de la langue coordonné et organisé du CP (Cours préparatoire ou 1ère primaire) à la classe de troisième (avec des instructions élaborées sur l’ensemble de ces trois cycles par des équipes qui se sont rencontrées et ont discuté aux articulations possibles – une première dans l’histoire des programmes).

Dans ce contexte particulier, ce numéro du *Français aujourd’hui* a pour vocation d’interroger l’enseignement de la langue à la lumière de ces nouveaux programmes, d’en proposer un décryptage et une analyse critique, notamment sur certains contenus et objectifs. De fait, il s’agit de mettre en lumière les priorités et les limites de ce texte institutionnel dans le domaine de l’étude de la langue, d’en montrer les enjeux et les objectifs, de proposer des pistes de travail pour les mettre en œuvre, voire des propositions alternatives. Les contributions rassemblées dans ce volume, fruits de la réflexion de linguistes, de didacticiens et de pédagogues, examinent la mise en place de ces programmes aux différents cycles (cycles 2, 3 et 4), en croisant les approches (difficultés des élèves mais aussi difficultés des enseignants face à cet objet d’apprentissage) et en questionnant la formation des enseignants.

De fait, cette analyse critique des programmes intègre une réflexion sur la façon dont les élèves et les enseignants s’en emparent, dans plusieurs perspectives, historiques, linguistiques, psycholinguistiques et didactiques complémentaires, sans occulter quelques divergences qui ne peuvent qu’alimenter un débat indispensable.

Dans ce cadre, deux articles se penchent sur les conceptions et évolutions des programmes relatives à l’étude de la langue, trois contributions s’intéressent aux démarches préconisées dans les programmes et aux notions à l’étude, deux articles enfin présentent des dispositifs observés en classe dans le domaine de la conjugaison et de l’accord orthographique du verbe.

En ouverture de ce dossier thématique, l’article de Jean-Christophe Pellat propose une réflexion sur les priorités et les spécificités de ces programmes. L’auteur met ainsi en lumière les principales lignes de rupture avec les programmes précédents (2008), tout en mettant en évidence certaines continuités avec les deux derniers textes institutionnels (2008 et 2002). De fait, l’auteur avance l’idée d’une évolution à partir des mêmes orientations générales, avec des avancées notables pour les instructions de 2015. S’ils insistent sur le lien étroit avec les domaines de l’oral, de la lecture et de l’écriture, ces nouveaux programmes font aussi de l’étude de la langue un objectif à part entière du cycle 2 au cycle 4. Il est à noter pourtant que les notions à l’étude relèvent essentiellement de la grammaire de phrase : le fonctionnement des textes est présent dans une moindre mesure, et évoquée davantage dans les domaines relevant de la lecture-écriture que de l’étude de la langue, sauf au cycle 4. Dans cet article, Jean-Christophe Pellat propose une analyse critique de ce texte en interrogeant à la fois les choix effectués, les contenus à l’étude et les démarches préconisées. Ainsi, il met en avant le souci de simplification que l’on retrouve dans ces programmes concernant la terminologie et montre l’orientation davantage syntaxique que sémantique retenue pour l’analyse des notions à l’étude. Mais il aborde aussi les questions et les difficultés que certains choix posent en termes d’enseignement de la langue, en prenant pour exemple le *prédicat* (dont l’introduction dans ces programmes a été très controversée)[[2]](#footnote-2) ou encore l’« abandon » (très médiatisé également) des COD, COI et COS au profit des compléments du verbe.

Dans la continuité de cette contribution, Guillaume Duez et Karine Risselin se focalisent sur le cycle 4 (Classes de Cinquième, Quatrième et Troisième) pour montrer l’adéquation de ce texte avec les résultats de recherches récentes en linguistique et didactique, notamment dans les domaines de l’orthographe (Brissaud et Cogis 2011), de la grammaire (Chartrand 1996, 2016), du vocabulaire (Picoche 1993), de l’écriture (Bucheton 1997), mais aussi pour ce qui relève des démarches préconisées (Barth 1987). Les auteurs indiquent également que ces programmes sont certainement plus proches que les précédents des attentes, des questions et des préoccupations des enseignants, en ce qu’ils précisent les enjeux et proposent des démarches, des mises en activités et des situations précises.

Ils mettent aussi en lumière un objectif fondamental : faire évoluer les représentations des élèves comme des enseignants sur l’enseignement de la langue. Pour les élèves, il ne s’agit pas (plus) en effet d’accumuler des savoirs grammaticaux, mais bel et bien de réfléchir sur la langue pour en comprendre le fonctionnement. Le travail sur la langue permet le développement des compétences métalinguistiques des élèves et vient ainsi renforcer leurs habiletés langagières (dire, lire, écrire). Ceci implique de la part des enseignants un changement de posture ; les auteurs parlent d’un déplacement du centre de gravité : outre une bonne maitrise des savoirs enseignés ou d’une « compétence linguistique de haut niveau », ils doivent être capables d’interroger et de faire évoluer leurs pratiques afin d’amener les élèves vers une meilleure compréhension des faits de langue étudiés. Dans cette optique, les auteurs insistent sur la démarche préconisée : permettre aux élèves de raisonner sur la langue en leur proposant un enseignement explicite des gestes de grammairien.

Comment encourager la posture métalinguistique des élèves de cycle 3 ? C’est précisément la question que pose Lionel Audion dans ce numéro. Comme le mentionnent Guillaume Duez et Karine Risselin, ici même, l’auteur souligne que ces programmes invitent à un changement de posture, tant de la part des élèves que de celle des enseignants. Une enquête réalisée par ses soins (Audion 2015) indique en effet que les élèves retiennent bien souvent de la langue française ses exceptions, et que de nombreux enseignants considèrent encore la grammaire comme une simple transmission de connaissances. Pourtant, il s’agit bien de permettre aux élèves de comprendre le « système de la langue », au sens de Saussure, en mettant en évidence ses régularités (dans le domaine de la conjugaison, par exemple). Cela suppose notamment de travailler non plus à partir de corpus présentant une langue aseptisée, mais de corpus représentatifs de la langue réelle, afin de faire, entre autres, le lien entre l’oral et l’écrit et de réfléchir à la notion d’acceptabilité des énoncés. L’auteur propose ensuite des exemples d’activités allant dans ce sens. En partant par exemple de situations-problèmes et en s’appuyant sur la théorie des opérations énonciatives d’A. Culioli (1990), ils amènent les élèves à problématiser les questions relatives au fonctionnement de la langue, à réfléchir sur l’acceptabilité des énoncés, à manipuler, trier, classer, autrement dit à devenir grammairiens.

Pierre Sève explore pour sa part les commentaires métagraphiques des élèves de cycle 2 sur les morphogrammes « muets ». À partir de données nombreuses recueillies dans les classes, il entend montrer les « doutes et interrogations » des jeunes élèves dans leur découverte du système orthographique, ainsi que la palette de justifications et de procédures qu’ils mobilisent. On découvre ainsi la diversité des valeurs attribuées par de jeunes élèves à ces « morphogrammes » (graphèmes à valeur de morphèmes souvent non perceptibles à l’oral) : valeurs subjectives, sémantico-référentielles, syntagmatiques, sémiotiques. Même si leurs commentaires montrent un raisonnement encore tâtonnant, ils montrent néanmoins que ces élèves (entre 6 et 10 ans) peuvent percevoir la langue comme un système cohérent. De fait, il s’agit de témoignages précieux dont les enseignants doivent tenir compte, et qui soulignent la nécessité de clarifier la perception qu’ont les élèves de notre système linguistique. Ainsi, pour les amener à prendre du recul par rapport à la langue, pour les aider à dissocier le mot et la chose, il conviendra, non pas d’abandonner les justifications sémantiques, mais d’aller progressivement vers des procédures plus spécifiquement syntaxiques. Différents dispositifs s’avèrent particulièrement bénéfiques pour amener ces élèves à une prise de conscience des réalités orthographiques : recours à l’analogie, travail sur les familles de mots, activités en lien avec la lecture-écriture sous forme de situations-problèmes, etc. C’est en manipulant la langue, en l’observant, en jouant avec elle, que les élèves pourront comprendre son fonctionnement. Les nouveaux programmes invitent à cette réflexion et à cette « découverte intelligente » de notre système orthographique, particulièrement complexe.

Claudie Péret revient ensuite sur la notion de *prédicat*, dont l’introduction dans les programmes a créé la polémique et suscité une levée de boucliers importante et fortement médiatisée. Dans cette contribution, elle restitue tout d’abord les origines de la notion : loin d’être nouvelle, celle-ci trouve en effet son origine chez Aristote, avant d’être reprise notamment dans la grammaire de Port-Royal. Le terme permet de désigner « ce qu’on affirme de quelque chose » et dans les programmes de 2015, correspond au groupe verbal (verbe + compléments du verbe). Cette unité prédicative permet donc de désigner la fonction assurée par le verbe dans une phrase verbale. L’auteure s’attache ensuite à montrer pourquoi et en quoi cette notion peut constituer une aide, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Elle peut en effet être un « point d’appui » efficace pour passer des pratiques individuelles des élèves à la norme, pour faire la passerelle entre les savoirs spontanés des élèves et les attendus scolaires. Ainsi, une fois que les élèves auront pris conscience du fait que toute proposition est constituée de deux éléments, ce dont on parle (le *sujet*) et ce qu’on en dit (le *prédicat*) – ce que R. Gagnon et C. Péret appellent « la phrase à deux pattes » (2016) –, l’enseignant pourra les amener progressivement vers des productions (orales et écrites) conformes à la norme. À partir d’exemples de dispositifs menés en classe, l’auteure montre comment entrainer ces habiletés et défend l’idée que l’introduction de cette notion est une « opportunité pour rendre la grammaire plus facile ».

Dans leur contribution, Patrice Gourdet et Pauline Laborde présentent un dispositif mis en place au cycle 3 (en CM2) pour travailler la morphologie verbale en dissociant marques de temps et marques de personne, comme les programmes invitent à le faire. Les auteurs s’appuient sur des apports linguistiques précis dans ce domaine (notamment Dubois et Lagane 1973 ; Pinchon et B. Couté 1981 ; Meleuc et Fauchart 1999 ou encore Le Goffic 1997) pour proposer une alternative à l’enseignement traditionnel de la conjugaison. À partir de corpus de textes travaillés en classe, les élèves apprennent à observer, à comparer, à classer les différents éléments constitutifs du verbe, analysés en trois éléments (radical, marques de temps, marques de personne) qui s’assemblent à la manière d’un puzzle. Ils s’approprient ainsi le fonctionnement du système et repèrent les marques régulières (de personne puis de temps) qui leur permettront de construire progressivement les tableaux de conjugaison. Ces derniers, s’ils constituent des outils d’aide pertinents, ne sauraient être un point de départ à l’apprentissage de la morphologie verbale. À partir de ces activités et en respectant certains principes didactiques exposés dans l’article (appui sur le lien oral-écrit et sur la fréquence des verbes, notamment), l’objectif est de proposer un apprentissage de l’orthographe verbale plus efficace et d’améliorer les performances des élèves en situation d’écriture.

Amener les élèves à raisonner sur l’orthographe fait également partie des objectifs des programmes. Dans cette optique, la contribution de Cécile Avezard-Roger et Isabelle Thomas présente un dispositif pédagogique pour permettre aux élèves de cycles 2 et 3 d’améliorer l’accord orthographique du verbe. Les activités proposées, en appui sur les résultats de recherches récentes en didactique de l’orthographe (notamment Cogis 2004 ; Haas 2004 ; Brissaud et Cogis 2011 ; Chiss et David 2012 ; Maillot 2015), ont pour vocation d’amener les élèves à construire une posture réflexive et à exercer leur vigilance orthographique. L’erreur fait partie intégrante de ce dispositif qui permet aux élèves d’interroger le fonctionnement de la langue, dans le cadre d’un travail en binôme impliquant un élève de CE2 et un élève de CM2 (Cours moyen 2 ou 5ème primaire). Tout au long de l’année, différents ateliers détaillés dans cet article permettent ainsi aux élèves d’entrer dans un raisonnement orthographique : ils apprennent à manipuler la langue, développent leurs compétences métacognitives (en justifiant leurs choix et les procédures utilisées), utilisent une métalangue spécifique et des outils mémorisés (flèches d’accord notamment). Cette médiation entre pairs se révèle particulièrement bénéfique à la construction d’un regard réflexif sur la langue et permet en outre de développer confiance et estime de soi. Les élèves améliorent leur gestion des accords en « jouant » avec la langue, jeu qui leur procure un plaisir certain.

Enfin dans sa postface, Jean-Paul Bronckart nous offre, depuis Genève, un regard et une lecture « extérieurs » de ces nouveaux programmes. S’il ne souscrit pas à certaines des analyses proposées par les contributeurs de ce numéro, il montre par là même à quel point il s’agit de questions vives qui méritent d’être discutées. Par ailleurs, en reconnaissant que ce nouveau texte institutionnel permet un pas en avant dans le domaine de l’étude de la langue, il souligne aussi que d’autres avancées restent à venir : il convient donc d’être particulièrement vigilant par rapport à ces questions.

Cécile AVEZARD-ROGER & Patrice GOURDET

# Références bibliographiques

ARISTOTE. *Catégories.* Paris : Gallica.

ARNAULD, A. & LANCELOT, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée*. Paris : Gallica.

AUDION, L. (2015). *Acceptabilité et opérations métalinguistiques chez les élèves de cycle 3*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

BARTH, B.-M. (1987). *L’Apprentissage de l’abstraction.* Paris : Retz.

BUCHETON, D. (1997). *Conduites d’écriture au collège et au lycée professionnel.* CRDP-CNDP, Delagrave.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l’orthographe aujourd’hui ?* Paris : Hatier, coll. « Enseigner à l’école primaire ».

CELLIER, M. (dir.) (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l’école élémentaire*. Paris : Retz.

CHARTRAND, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* Montréal : Les éditions logiques.

Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Pearson - ERPI Éducation.

Chiss, J.-L. & David, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue.* Paris : Armand Colin.

Cogis, D. (2004). Une approche active de la morphographie : l'exemple d'une séquence sur l'accord de l'adjectif. *Lidil, 30*, 73-86.

CULIOLI, A. (1990, 2000). *Pour une linguistique de l’énonciation* (Trois volumes). Gap : Ophrys.

DUBOIS, J. & LAGANE, R. (1973). *La Nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.

GAGNON, R. & PÉRET, C. (2016). « La phrase à 2 pattes » pour favoriser l’entrée en littéracie des publics scolaires en difficulté*. Scolagram*, <<http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=216:phrase-2-pattes&Itemid=536>>.

Haas, G. (2004). *Orthographe au quotidien,* *cycle 3*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

*LE FRANÇAIS AUJOURD’HUI, 156* (2007). *« Enseignement de la langue. Crise, tension ? »*. Paris : AFEF.

*LE FRANÇAIS AUJOURD’HUI, 162* (2008). *« Description de la langue et enseignement »*. Paris : AFEF & Armand Colin.

*LE FRANÇAIS AUJOURD’HUI, 173* (2011). *« Continuités et ruptures dans l’enseignement de la langue »*. Paris : AFEF & Armand Colin.

*LE FRANÇAIS AUJOURD’HUI, 192* (2016). *« Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques »*. Paris : AFEF & Armand Colin.

LE GOFFIC, P. (1997). *Les Formes conjuguées du verbe français, oral et écrit*. Paris : Ophrys.

*LIDIL, 47* (2013). *« Le verbe pour exprimer le temps. Quels apports pour une rénovation de la didactique de la grammaire ? »*. Grenoble : ELLUG.

Maillot, P. (dir.) (2015). *Rédiger en orthographiant : École élémentaire du CP au CM2.* Paris : Réseau Canopé, coll. « Agir ».

MELEUC, S. & FAUCHART, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand-Lacoste & Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Bulletin officiel de l’Éduction nationale*, hors-série n° 1, 14 février 2002.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Bulletin officiel de l’Éduction nationale*, hors-série n°3, 19 juin 2008.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Bulletin officiel de l’Éduction nationale*, spécial n°11, 26 novembre 2015.

Pellat, J.-C. (dir.). (2009). *Quelle grammaire enseigner* *?* Paris : Hatier.

PICOCHE, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français.* Paris : Nathan.

PINCHON, J. & COUTÉ, B. (1981). *Le Système verbal du français*. Paris : Nathan.

*RECHERCHES, 48* (2008). *« L’Enseignement de la langue »*. Lille : ARDPF & université Lille 3.

*REPÈRES, 39* (2009). *« La Construction des savoirs grammaticaux »*. Lyon : Institut français d’éducation.

SAUSSURE (de), F. (1916, 1967). *Cours de linguistique générale* (T. d. Mauro, éd.). Paris : Payot.

Sautot, J.-P. (2002). *Raisonner sur l’orthographe au cycle 3*. Grenoble : SCÉRÉN - CRDP de Grenoble, coll. « Projets pour l’école ».

Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l’école.* *La grammaire, l’orthographe et la conjugaison*. Paris : Hachette Éducation.

1. . Voir notamment J.-P. Sautot (2002), J.-C. Pellat (2009), C. Tisset (2010), C. Brissaud et D. Cogis (2011), J.-L. Chiss et J. David (2012), M. Cellier (2015), S.-G. Chartrand (dir., 2016) ; ainsi que les revues *Recherches*, n° 48 (2008), *Repères*, n° 39 (2009) ou *Lidil*, n° 47 (2013). [↑](#footnote-ref-1)
2. . Sur cette notion, voir également la contribution de Claudie Péret dans ce numéro et le regard en contrepoint de Jean-Paul Bronckart. [↑](#footnote-ref-2)