



HAL
open science

Maitrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008

Marie-Laure Elalouf, Danièle Cogis, Patrice Gourdet

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf, Danièle Cogis, Patrice Gourdet. Maitrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le Français Aujourd'hui*, 2011. hal-03170090

HAL Id: hal-03170090

<https://hal.science/hal-03170090>

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.

Maitrise de la langue et conceptualisation : de quelques contradictions actuelles

Mots clés : étude de la langue – socle commun – programmes 2008 – conceptualisation – maitrise de la langue

Marie-laure Elalouf, Danièle Cogis, Patrice Gourdet

Dans les programmes 2008 pour l'école et le collège, comme dans le socle commun, la notion de *Maitrise de la langue* a été infléchie dans le sens d'un primat de l'étude de la langue. Nous nous interrogerons dans cet article sur les conséquences didactiques d'un tel recentrage. Un regard rétrospectif sur l'évolution sémantique du terme s'impose d'abord. À l'appui de cette réflexion, nous montrerons le décalage entre des progressions en trompe l'œil et les recherches sur les itinéraires cognitifs des élèves, ainsi que les contradictions entre ces progressions et les paliers du socle commun qui exigent la conceptualisation des principales notions grammaticales en CE1 et la compétence de l'expert en CM2. Nous en étudierons les conséquences dans les activités proposées aux élèves et dans les évaluations nationales.

La Maitrise de la langue, une notion faussement évidente

Les années 1990 ont été marquées par la parution de deux ouvrages intitulés *La Maitrise de la langue*,¹ qui sans se substituer aux programmes, donnaient des orientations s'appuyant sur un bilan des recherches en matière d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de rapport à la langue. Ces textes tracent un itinéraire cognitif de la maitrise des genres de discours, par la pratique orale et écrite, à la conscience des fonctionnements linguistiques.

Le recentrage des programmes de 2008, qui, à la différence de l'entreprise précédente, ne repose sur aucun état des recherches, redéfinit implicitement la Maitrise de la langue. Ainsi lit-on dans le préambule : « C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré, explicite, orienté vers l'acquisition de savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maitrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que des solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. ». Comment interpréter cette énumération ? comme trois types d'entraînements disjoints – lecture, écriture, maitrise de la langue française ? Faut-il en conclure que *Maitrise* et *étude de la langue* sont quasi synonymes ? Pourquoi ne parler de *langage* que pour l'oral et de *langue française* que pour l'écrit ? Pourquoi exclure explicitement l'oral de la « progression dans la Maitrise de la langue française » qui « se fait selon un

¹ *La maitrise de la langue à l'école* (1992), *La maitrise de la langue au collège* (1997), Ministère de l'éducation nationale, Scéren.

programme de lecture et d'écriture, de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe » ?

La réduction de la maîtrise de la langue au seul résultat de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, est encore plus explicite dans les programmes de collège (2008) dont l'étude de la langue devient le premier chapitre. Au primat de l'étude de la langue est associée une définition universaliste de la maîtrise de la langue dans la rubrique *lexique* : « la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral ».

Ces deux interprétations de l'expression *Maîtrise de la langue* reposent sur des conceptions antagonistes du langage et son apprentissage : reconnaître ou masquer la variété des usages discursifs ; caractériser la norme sur les plans linguistique, culturel et social ou l'imposer pour disqualifier d'autres pratiques ; s'appuyer ou non sur les productions langagières des élèves et leurs remarques métalinguistiques ; aller de la complexité de la parole singulière aux principes de régularité ou de ce que la tradition grammaticale appelle simple à ce qu'elle appelle complexe, tout en faisant la part belle aux exceptions.

Dans les programmes actuels, la maîtrise de la langue se décline en progressions linéaires, du simple au complexe ; des paliers sont définis dans l'acquisition des compétences qu'elle recouvre. À l'apparente limpidité du curriculum prescrit se heurtent la complexité des apprentissages langagiers et leur caractère différencié. La non prise en compte des recherches en didactique invalide un grand nombre de propositions et place les enseignants devant des dilemmes.

Des progressions en décalage avec les itinéraires cognitifs des élèves

Des progressions en trompe l'œil

Les progressions reposent sur une approche analytique des unités de l'écrit : phrase simple jusqu'en CM1, initiation à la phrase complexe en CM2-6^e, phrase complexe 5^e-3^e. Le report en fin de scolarité de l'« initiation à la grammaire du texte » et à la « grammaire de l'énonciation » oblige à classer sous des rubriques inappropriées des faits de langue dont l'étude est requise dans les activités de lecture et d'écriture. En 6^e, il faut chercher à la rubrique *lexique* « reprises et substituts du nom (en lien avec l'étude des classes grammaticales : les noms et les pronoms) », puisque le texte et sa cohésion, dont la brochure de 1992 avait signalé l'importance, ne constituent plus une entrée identifiée.

À l'école comme au collège, au motif de ne pas répéter d'une classe à l'autre, la logique est cumulative et non intégrative : l'article (lequel ?) est abordé au CP (lequel ?), les articles (tous ?) au CE1, les déterminants possessifs au CE2, démonstratifs au CM1, il faut attendre la 6^e pour voir la liste précédée d'un début de principe organisateur « le nom et ses déterminants » ; ce n'est qu'en 4^e qu'apparaît l'expression de la quantité. L'ensemble des temps verbaux, avec leurs valeurs, sont passés en revue du CP à la 5^e avant que « le repérage par rapport à moi-ici-maintenant » soit évoqué en 4^e dans une « initiation à une grammaire de l'énonciation ». Cette logique cumulative conduit à balayer les subdivisions grammaticales traditionnelles sans prendre la mesure de l'hétérogénéité d'une classe : le générique est ainsi privilégié pour désigner les notions, alors que les

analyses requises portent sur des unités particulières, comme si analyser tel verbe et construire le concept de verbe était équivalent.

Une conséquence de ce type de progression est que la logique d'identification, souvent réduite à l'étiquetage en l'absence de manipulations, prend le pas sur la compréhension. Par exemple, l'élève identifie le verbe conjugué dans une phrase simple en CE2, en CM1 dans une phrase complexe. Et ce n'est qu'en CM2 qu'il est censé « comprendre la différence entre phrase simple et complexe » (sans doute en comptant le nombre de verbes conjugués...). Les termes « manipuler » et « manipulation » n'apparaissent que dans les tableaux de progression, et seulement quatre fois, à propos de l'expansion du nom (CE1 et CM1) et de la différence entre complément d'objet et circonstanciels. On pourra s'interroger sur le sens donné au terme *manipulation* : truc mnémotechnique ? exercice d'entraînement ou procédure d'identification ? (Beaumanoir, Cogis, Elalouf, 2010).

Au nom de la clarté, le recours au langage courant est censé faciliter la compréhension de la terminologie, alors même qu'il est polysémique. La notion de circonstance, introduite sous l'angle sémantique du CP au CE2, avec les questions *où ? quand ? pourquoi ? comment ?* est reprise en CM1 sur le plan syntaxique avec la distinction entre complément d'objet et complément circonstanciel. Or les manipulations permettant de faire cette distinction produisent des résultats différents des réponses aux questions sur les circonstances, qui suscitent tant d'analyses erronées (*je vais où ? il est comment ?*, *on l'appelle comment ?* etc.). Les risques de malentendus sont amplifiés par l'inflation terminologique concernant les compléments.

Enfin, derrière l'apparence d'exhaustivité, ces progressions comportent des lacunes rendant difficile la compréhension du système. Ainsi, le seul syntagme ayant droit de cité est le groupe nominal, ce qui ne facilite guère la compréhension de la structure syntaxique.

Décalages avec les itinéraires cognitifs des élèves en orthographe

Les évaluations nationales ont montré que les marques morphosyntaxiques ne sont pas acquises à l'issue de l'école primaire (MEN-DPD, 1999 ; 2002). Par exemple, la phrase *Les roses jaunes parfument le salon* a été dictée au début du CE2 en 1998, puis au début de la 6^e en 2001. En CE2, le nom est mis au pluriel par à peine plus d'un élève sur deux (51,3 %), l'adjectif par 28,2 %, le verbe par 6,3 %. Après trois ans d'étude, les progrès sont notables, mais restent bien en deçà de l'acquisition attendue (moins de la moitié pour le verbe qu'une partie des élèves marque d'ailleurs encore par un -s). On aura noté que les programmes de 2002 sont postérieurs à ces résultats et ne peuvent être tenus pour responsables des objectifs non atteints.

Une autre enquête a montré que l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe sont encore loin d'être acquis par tous les élèves non seulement à la fin de l'école primaire, mais aussi du collège (Cogis, 2007). Dans la dictée du test, quatre phrases comportaient un verbe à la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif, dont trois du 1^{er} groupe. Le taux moyen de réussite pour ces quatre verbes est de 42 à 61 % en CM2 et de 79 à 95 % en 3^e.

Les entretiens métagraphiques et les observations de classe fournissent des éléments pour décrypter ces résultats. Il ressort en effet que toutes les unités linguistiques, toutes les configurations syntaxiques, ne sont pas équivalentes au

regard des « règles de base » : certaines sont plus « faciles » que d'autres, c'est-à-dire plus accessibles aux capacités d'assimilation actuelles de l'élève. C'est bien ce qui explique qu'une règle connue ne soit pas appliquée de la même façon sur tous les exemplaires de la classe grammaticale. Ce que les élèves comprennent des règles a bien sûr à voir avec ce qu'on leur enseigne, mais en diffère aussi au nom même de la règle. Par exemple, un élève de CM2 explique qu'il a écrit *commence* au singulier dans la phrase *Les feuilles des arbres commencent à tomber*, « parce que c'est que le début ». Sa représentation de la marque de pluriel fondée sur l'idée de quantité exige qu'un certain seuil soit atteint pour que la marque soit légitime. Lui rappeler qu'on met *-nt* au pluriel, lui faire réciter par cœur sa conjugaison ne pourra que conforter sa vision des choses.

Ainsi, tant dans le champ de la psychologie cognitive que de la linguistique de l'écrit ou de la didactique, les connaissances relatives à l'acquisition de l'orthographe grammaticale, notamment, sont aujourd'hui nombreuses pour donner une image assez convaincante des itinéraires cognitifs des élèves depuis les premières conceptualisations jusqu'aux conceptions orthographiques plus tardives (pour une recension récente, Brissaud, Jaffré, Pellat, 2008). Pourtant les programmes et leurs pseudo-progressions persistent à affirmer que les élèves de CE1 doivent « marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, - dans le groupe nominal simple², marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie ». Ce qui revient à accorder deux années à des élèves de 6-7 ans pour apprendre et maîtriser une grande part de l'orthographe du français dans sa dimension grammaticale, une des plus difficiles au monde en raison de sa morphosyntaxe, tout en apprenant à lire et à écrire (pour d'autres propositions, voir Brissaud, Cogis, à paraître 2011).

À l'épreuve des connaissances actuelles, le programme en orthographe pour le CP et le CE1 apparaît non seulement absurde, mais pernicieux, car il laisse croire, en dépit de toute raison, que les objectifs sont à la portée des élèves de cet âge. Cet enseignement se fera au détriment d'une grande partie d'entre eux, mis en échec dès leur entrée à l'école. Seuls les plus forts, qui ont généralement acquis certaines pratiques de questionnement de l'écrit dans leur famille et soutenus par elle, pourront aborder des savoirs aussi abstraits sur leur langue en même temps qu'ils en font l'apprentissage sous sa forme écrite. Et l'enseignement de l'orthographe continuera à se faire dans ce climat décourageant de lutte contre la faute à la Sisyphe, tant pour les élèves que pour les maîtres à qui on ne donne pas les outils pour comprendre pourquoi leurs efforts n'aboutissent pas.

Décalages avec la conceptualisation des classes grammaticales, l'exemple du verbe

Le verbe est à reconnaître dès le CP et un élève à la fin du CE1 doit être capable de repérer le verbe et son sujet dans une phrase simple. Pour la conjugaison, une distinction est faite avec d'un côté les verbes du premier groupe et *être* et *avoir* qu'il faut savoir conjuguer au présent de l'indicatif, à l'imparfait, au futur et au passé composé et de l'autre des verbes fréquents³ qui ne sont à traiter qu'au

² Un groupe nominal est-il encore simple, s'il comporte un adjectif ?

³ D'après ces instructions ces verbes fréquents sont au nombre de quatre : faire, aller, dire, venir.

présent de l'indicatif. Cette injonction sous-tend une approche verticale de la morphologie verbale avec un apprentissage par le biais de tables de conjugaison.

Or, sur le plan didactique, aucune indication n'est donnée pour identifier et catégoriser le verbe conjugué. Cette absence marque une rupture avec les programmes de 2002 et de 2007 qui mettaient en avant des propriétés syntaxiques et morphologiques fondées sur une convergence de critères (Gourdet, 2007) et dégagait des régularités permettant de mémoriser les règles d'engendrement. Certes, les instructions 2008 demandent dès le CP le repérage des terminaisons *-nt*, mais seulement pour les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. En différenciant les flexions de troisième personne (singulier/pluriel), il serait logique d'opposer les marques graphiques du pluriel entre le nom et le verbe conjugué. Dans ce cas les lettres *-nt* sont isolables par des élèves de CE1 avec tous les temps simples et tous les verbes. La règle d'engendrement qui en découle est une règle de « condition-action » extrêmement puissante puisqu'il n'y a aucune exception : *quand le verbe conjugué a un sujet à la troisième personne du pluriel, je dois écrire à la fin du verbe les lettres NT*.

Ce travail de compréhension du fonctionnement de la langue est l'aboutissement d'une approche horizontale (Gourdet, 2010) ouverte à tous les temps simples et quels que soient les verbes observés. Rien ne justifie la limitation au présent et au premier groupe qui, loin de faciliter l'apprentissage, masque les régularités.

Sur le plan terminologique, les programmes entretiennent une confusion entre les moments de l'énonciation et les temps de conjugaison, renforcée par la polysémie des termes *passé, présent, futur*. En effet il est courant d'avoir des règles qui dès le CE1 différencient le temps en trois grands moments⁴ avec un énoncé de ce type :

- le passé, c'est ce qui s'est passé hier => hier je mangeais.
- le présent, c'est ce qui se passe aujourd'hui => aujourd'hui je mange.
- le futur, c'est ce qui se passera demain => demain je mangerai.

Ce type d'institutionnalisation ne permet pas aux élèves de différencier les moments de l'énonciation et les temps de conjugaison et ils ne peuvent expliquer des phrases du type *Aujourd'hui, j'ai mangé une pomme* ou *Aujourd'hui je mangerai une pomme à quatre heures* ou encore *C'est le lendemain qu'il a vu le loup*. Il semble plus judicieux de classer des événements tirés d'une histoire sous forme de phrases simples avec un verbe conjugué en les plaçant les uns par rapport aux autres et en utilisant un événement repère. Ce repérage de l'antériorité, de la simultanéité ou de la postériorité d'un événement par rapport à un autre est indispensable, il demande du temps, un temps supérieur à celui de l'école élémentaire et il ne peut se résumer à une approche simpliste opposant passé/ présent/ futur⁵. Les décalages entre les instructions et les reconfigurations didactiques possibles se retrouvent dans une progression qui manque de cohérence et qui repose sur des conceptualisations discutables.

⁴ Les manuels proposent tous une leçon sur cette question (leçon souvent intitulée « Passé, présent, futur ») et dans une majorité de classes on peut trouver un affichage qui y fait référence.

⁵ Le programme de 6^e renforce cette assimilation entre les temps verbaux et les époques quand sont abordées les valeurs des temps simples de l'indicatif : « se situer dans le temps : passé, présent, futur ».

Décalages avec la conceptualisation des notions d'énonciation

Le repérage par rapport au moment de l'énonciation, qui peut s'aborder dans un premier temps sans métalangage, a disparu du programme de l'école primaire, suscitant des malentendus, comme on vient de le voir. Le programme de 2008 pour le collège s'inscrit contre le précédent qui avait introduit la situation d'énonciation au cycle central. Par conséquent, la valeur des temps est étudiée sans référence à l'énonciation jusqu'en 4^e. Selon la logique cumulative décrite précédemment, les valeurs des temps de l'indicatif sont étudiées en 6^e, celle des temps composés autres que le passé composé en 5^e, ce qui pose un double problème. Que manifestent les écrits des élèves de ces classes quant à la conscience des oppositions temporelles ? Plusieurs études montrent qu'elles ne sont pas encore stabilisées, surtout dans les récits au passé avec alternance de premier et second plan (passé simple/imparfait) (Bonnet, Corblin, Elalouf, 1998 ; Fradet, 2009). Quel type de réflexion métalinguistique peut favoriser cette stabilisation indispensable à une conceptualisation des valeurs verbales ? Certainement pas le plaquage d'un savoir déclaratif détaché des cadres théoriques dans lequel il a été élaboré.

Un regard rétrospectif se révèle alors nécessaire. Dans les programmes antérieurs à 1980 prévalaient des oppositions simplificatrices comme ponctuel/duratif pour le passé simple et l'imparfait. Leur inadéquation pour la lecture des textes littéraires au lycée a conduit des linguistes comme Bonnard (*Le code du français courant*, 1981, Hachette) à préconiser des schématisations plus respectueuses des oppositions temporelles et aspectuelles. Les programmes de lycée de 1978 et 1986 s'en tiennent à l'introduction du couple *énonciation/énoncé* à partir duquel s'organise le système des temps. Avec l'accent mis sur le discours, la valeur des temps verbaux est introduite en 6^e dans les programmes de 1996 et reprise de façon spiralaire au cycle central puis en 3^e en relation avec les deux types d'ancrage énonciatif et leur combinaison possible. Dans le programme de 2008, les valeurs des temps de l'indicatif sont abordées en 6^e, sans relation avec l'énonciation. Ce qui caractérise ces programmes, c'est l'énumération après chaque temps, entre parenthèses, d'une liste de valeurs qui resteront pour beaucoup d'élèves de simples étiquettes (« présent de vérité générale, présent d'actualité, présent de narration ») S'agissant des temps du passé, une liste permet de pallier la suppression de toute approche de linguistique textuelle : « premier plan et arrière-plan, l'imparfait dans la description, le passé simple dans la narration, action ou état borné/non borné ». Au nom de la « progression », ces notions, hors de portée d'un élève de 6^e, sauf à simplifier à outrance, ne sont pas reprises ultérieurement. Le décalage entre les pratiques scripturales des élèves et leur niveau de conceptualisation est ici maximal.

Des contradictions renforcées par les paliers du socle commun

Les paliers du socle commun : une réelle progression des contenus ?

La validation des connaissances et compétences du socle commun s'effectue à trois paliers, ce qui induit une forme de progression proposée par l'institution. Le premier se situe en fin de CE1, le deuxième en fin de CM2 et le troisième en fin de collège sans pour autant se substituer au diplôme national du brevet. Une circulaire⁶ définit la mise en œuvre d'un livret personnel de compétences et indique à chaque

⁶ Circulaire du 18 juin 2010 parue dans le BO N°27 du 8 juillet 2010.

palier l'attestation ou non de la Maitrise des sept compétences du socle commun. Les résultats sont à transmettre aux familles, avec remise d'une copie en fin de CM2 et fin de troisième.

Plusieurs questions restent en suspens à propos de la validation de chaque compétence. En effet la première compétence, *la Maitrise de la langue française*, correspond à plusieurs items⁷ (23 pour le palier 1, 29 pour le 2 et 13 pour le 3). Chacun est à évaluer, mais rien ne précise le rapport entre la validation de ces items et celle de la compétence : faut-il réussir tous les items pour valider la compétence, ou 75 % ? 50 % ? De plus chaque item définit un objectif comme « Repérer le verbe d'une phrase et son sujet » (Palier 1) qui peut renvoyer à des attentes différentes en fonction des enseignants : quel type d'exercices va-t-on proposer aux élèves ? faut-il repérer le verbe et son sujet dans une ou plusieurs phrases décontextualisées ou dans un texte ? propose-t-on des situations complexes avec des sujets inversés ou des verbes conjugués peu marqués au présent ou faut-il rester dans la phrase simple avec le sujet antéposé ? valide-t-on cet item sur un exercice à un instant T ou sur une période plus longue ? Ces interrogations ne font que renforcer l'idée que la validation de ce socle qui se veut commun au niveau national risque d'être tributaire d'attentes disparates en fonction des milieux, des représentations des enseignants, des pressions locales, etc.

Enfin, certains items sont très globaux comme « identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet) » au palier 1 ou « maitriser l'orthographe grammaticale » au palier 2. Ils renvoient à un ensemble de notions qu'il faudrait décomposer afin de permettre l'évaluation. Comment répondre par oui ou non à ces deux exigences qui caractérisent une maîtrise experte de la langue et non un palier d'apprentissage dans une progression cohérente ? Or la circulaire précitée rappelle que l'acquisition et l'évaluation des compétences du socle commun sont progressives et s'effectuent tout au long du parcours scolaire. La simple mise en relation des items concernant la grammaire met en doute cette affirmation :

Palier 1 (fin de CE1)	Palier 2 (fin de CM2)	Palier 3 (fin du collège)
Compétence 1 (la Maitrise de la langue française) : 23 items	Compétence 1 (la Maitrise de la langue française) : 29 items	Compétence 1 (la Maitrise de la langue française) : 13 items
4 items en Grammaire	3 items en Grammaire	Aucun item en Grammaire
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet) ➤ Repérer le verbe d'une phrase et son sujet ➤ Conjuguer les verbes du 1^{er} groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir, au présent de l'indicatif ➤ Distinguer le présent du 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguer les mots selon leur nature ➤ Identifier les fonctions des mots dans la phrase ➤ Conjuguer les verbes, utiliser les temps à bon escient 	<p>Ce palier n'est décliné qu'en <i>Lire – Écrire – Dire</i>, il n'y a plus de référence à l'étude de la langue. Dans le champ « Écrire », on trouve l'item suivant : « écrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire. »</p>

⁷ Terme utilisé dans les textes officiels.

Des acquisitions sont attendues dès la fin de l'école primaire : celles des classes grammaticales, des différentes fonctions syntaxiques et de la maîtrise de l'ensemble de la morphologie verbale (« conjuguer les verbes »). Ce niveau d'exigence est en inadéquation avec la scolarité obligatoire et la continuité supposée entre l'école et le collège. Nous ne sommes pas face à un minimum comme le terme socle aurait pu le laisser penser mais bien face à un maximum qui risque d'entraîner les enseignants dans une course aux contenus non hiérarchisés au détriment des démarches d'acquisition qui demandent du temps⁸.

Les attentes en fin de CE1 et les conséquences sur les activités proposées : le cas de la grammaire

Les attentes en fin de CE1 se décomposent, pour la Maîtrise de la langue (compétence 1), en 23 items répartis en 6 parties : Dire – Lire – Écrire – Étude de la langue : vocabulaire – Étude de la langue : grammaire – Étude de la langue : orthographe. La moitié des items concernent l'étude de la langue.

On serait tenté d'utiliser les exercices de l'évaluation nationale mais ils se révèlent très insuffisants. La phrase n'est évaluée que par ses marques graphiques (majuscule, point) et sur un seul code⁹. Pour le nom, la tâche consiste à trier, puis à classer des mots soulignés dans des phrases. Les élèves doivent repérer trois noms communs : *gâteaux, fille, tarte*. Le code 1, c'est-à-dire la réussite, n'est attribué qu'aux élèves ayant relevé ces trois noms. Cependant dans les phrases proposées, il y a également d'autres noms non soulignés comme *loup, part et morceau*. Des élèves habitués à trier des mots avec une pédagogie qui met en avant les manipulations syntaxiques pourraient se trouver dans une contradiction entre la consigne (trier les mots soulignés) et leurs habitudes pédagogiques (trier les mots). Ces évaluations donnent donc peu d'indications aux maîtres sur la conceptualisation de ces notions par les élèves. Les manuels, quant à eux, juxtaposent des leçons sur différentes classes de mots dès le CE1.

La fin du cycle 2 devrait correspondre à une attente forte partagée par tous sur le plan national : la distinction fondamentale du nom et du verbe avec une maîtrise des marques graphiques spécifiques à ces deux classes grammaticales (Laparra, 2010 : 41). Marceline Laparra insiste sur le fait que l'identification de cette opposition fondamentale ne doit pas être perturbée par le travail sur d'autres classes grammaticales. En les multipliant au contraire, le palier 1, se présente plus comme un obstacle et risque d'induire des pratiques pédagogiques peu efficaces.

Les attentes en fin de CM2 et les conséquences sur les activités proposées

L'étude de la langue ne représente plus qu'un tiers des items pour valider la compétence. La réduction des items propres à l'étude de la langue se traduit par une globalisation des exigences du type *distinguer les mots selon leur nature* ou en orthographe *maîtriser l'orthographe grammaticale et maîtriser l'orthographe lexicale*, deux attentes générales bien ambitieuses en cette fin d'école élémentaire. La mise

⁸ Aujourd'hui, en CE2, le temps prescrit par les programmes pour enseigner le français représente la moitié du temps prescrit en 1923.

⁹ Le code renvoie à trois possibilités, 1 > l'élève a réussi en respectant les critères définis par l'évaluation, 9 > il n'a pas réussi *Est-ce que ce n'est pas plutôt 9 ?* et 0 > il n'a pas répondu.

en perspective de ces items « fourre tout » avec les notions définies dans les programmes n'offre pas un cadre précis, pourtant indispensable afin d'éviter un éclatement des exigences sur le territoire¹⁰. L'item sur la nature des mots renvoie à un amoncellement de notions non hiérarchisées qui ne forment pas, pour l'élève, un système. Les pratiques pédagogiques qui en découlent sont construites sur une progression linéaire qui accumule les notions avec une succession de leçons de grammaire traditionnelles. Ce courant dominant est fondé sur le triptyque *règles – exercices – applications*. Ce modèle pédagogique semble très économique sur le plan temporel, car il suffit d'aligner les leçons, mais il paraît moins efficace du côté de l'apprenant. Les enseignants déclarent souvent refaire la même chose chaque année car ils ne constatent guère de progrès (Cogis, 2008). Les élèves, eux, refont chaque année certaines leçons à l'identique (le verbe et son sujet, les types de phrases, les formes de phrases, etc.). Face à cette imprécision des attentes du palier 2 du socle commun, la question de la validation de ces items reste toujours posée...

Les attentes en fin de 3^e

En fin de 3^e, les connaissances sur la langue ne sont plus évaluées en tant que telles, mais seulement à travers leur mobilisation dans l'exercice de la dictée et de la rédaction. Comment sont négociés les décalages entre les programmes, dont l'étude de la langue forme une part conséquente, la préparation du Brevet des collèges, qui continue à vérifier des connaissances ponctuelles, et le *Socle commun* ? Les choix sont vraisemblablement d'une grande diversité, qu'il resterait à mesurer et étudier. Les manuels présentent généralement des compromis, avec deux sections distinctes l'une pour la littérature, l'autre pour l'étude de la langue qui se réduit généralement à un mémento « piloté » par les questions posées au Brevet. Dans *Textocollège*, 3^e, par exemple, la leçon 15, première de la section grammaire, consacrée aux classes de mots, comporte uniquement des listes ; l'ordre des chapitres ne répond à aucune organisation explicite et semble plutôt destiné à traiter des sujets possibles (avec une alternance de leçons sur la morphologie, de syntaxe, et la sémantique avant d'aborder quelques notions de linguistique textuelle et d'énonciation). On attendrait que la maturité intellectuelle d'élèves de 15 ans soit davantage sollicitée.

Évaluer les compétences langagières et métalinguistiques des élèves exigerait des recherches de grande ampleur, tant du côté des pratiques des enseignants que de leurs effets sur les élèves. Seule la confrontation de corpus nombreux permettrait de déterminer ce qui peut être obtenu par une proportion d'élèves (qui reste à définir), ce qui est dans la zone de développement proche d'autres élèves et qui reste hors champ pour les plus fragiles. Ce que les programmes ne perçoivent pas par exemple, c'est le saut qualitatif majeur que les élèves doivent franchir, quand ils passent du monde de la phonographie au monde de la morphographie (Bousquet, Cogis, Ducard, Jaffré, 1999). Il s'agit alors de remettre du sens dans des lettres sans signification quand elles transcrivent des phonèmes. Il s'agit aussi de comprendre que leur signification varie en fonction du contexte, en l'occurrence la classe de mots. Comment accompagner de façon

¹⁰ En janvier 2011, le site Éduscol a mis en ligne des outils pédagogiques pour évaluer les compétences du socle par palier : les rédacteurs ne font qu'aligner les programmes et les items sans répondre aux questions que nous soulevons dans cet article.

différenciée l'ensemble de la population scolaire dans le franchissement de cette étape, voilà ce que les enseignants seraient en droit d'attendre des progressions et du Socle commun.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUMANOIR-SECQ, M., COGIS, D., ELALOUF, M.-L. (2010) : « Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe », *Repères* n°41, Paris, 47-70

BONNET, C. CORBLIN, C., ELALOUF, M.-L. (1998) : *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne, LEP - Loisirs et pédagogie.

BOUSQUET, S., COGIS, D., DUCARD, D., MASSONNET, J., JAFFRÉ, J.-P. (1999) « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs », *Revue française de Pédagogie*, n° 126, 23-37.

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

COGIS, D. (2007), « L'orthographe grammaticale : une difficulté majeure » In D. Manesse et D. Cogis, *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur, 97-136.

COGIS, D. (2008), « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches », *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges, Lambert-Lucas, 181-201.

FRADET-LE COZ, M.-F. (2009), Thèse de doctorat sous la direction de S. Plane et M.-E Plagnol-Diéval *La construction de la fiction dans l'écriture de textes narratifs à visée littéraire à l'entrée du collège : quand le dialogue pédagogique interfère avec le dialogue intérieur chez les jeunes scripteurs*.

GOURDET, P. (2007), « La grammaire et son enseignement à l'école primaire. Le verbe et son accord. Rentrée 2006 : les attentes institutionnelles, rupture ou cohérence ? », in C. Vaguer & D. Leeman [éds]. *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. 'Diptyque', n° 11, 47-64.

GOURDET, P. (2010). « L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : caractérisation linguistique et application didactique », in D. Leeman [éds]. *Les cahiers de l'ED 139 Connaissance, Langage, Modélisation*, Nanterre, Publication de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 17-34.

LAPARRA, M. (2010). « Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français », *in* E. Nonnon & J. Dolz [éds]. *Repères* n°41, INRP, 35-46.

Textes officiels

B.O. N°3, hors-série (19 juin 2008.) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche.

B.O. spécial N°6 (28 août 2008.) *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français*, Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche.

Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

MEN-DPD (1999), Évaluations CE2-6^e. Repères nationaux septembre 1998, *Les dossiers* 111, 55-57.

MEN-DPD (2002), Évaluations CE2-6^e. Repères nationaux septembre 2001, *Les dossiers*, 128, 210-211.