

**RAPPORTS ENTRE SCIENCE ET INSTRUCTIONS
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**
**Interactions complexes entre prescriptions et didactique
du français : le cas de l'étude de la langue**

Patrice Gourdet
CY Cergy Paris Université – INSPÉ. ÉMA (ÉA 4507)

Le rapport entre les prescriptions, les réalités en classe et la recherche en didactique est complexe et encore plus quand on parle de l'enseignement-apprentissage de la langue à l'école primaire. Les données issues des évaluations internationales (PIRLS, PISA) sur les compétences des élèves français en lecture et écriture montrent des difficultés persistantes. Le discours institutionnel actuel met en avant des recherches qui valorisent les « preuves » scientifiques mais le plus étonnant face à cette position c'est que pour la « grammaire » ces principes volent en éclat. En effet, la question de l'enseignement de la langue à l'école semble être un espace où prédomine une forme d'autonomisation par rapport aux apports scientifiques actuels dans le champ de la didactique.

Cette contribution se propose d'interroger ce rapport entre science et prescriptions institutionnelles qui représentent le cadre non négociable pour les enseignants, celui qu'ils doivent appliquer en tant que fonctionnaire d'état. Certains apports sont issus de la didactique du français qui peut être définie comme la discipline de référence des pratiques d'enseignement

(Halté, 1992, p. 17). Sans chercher obligatoirement à imposer une bonne manière d'enseigner telle ou telle notion, elle décrit un certain nombre de tâches (Artigue et Douady, 1986 ; Garcia-Debanc, 1991, p. 14). En tant qu'enseignant-chercheur et didacticien du français, je tente de développer ces différentes tâches spécifiques à ce domaine. Cela renvoie aux processus de transposition didactique, au travail sur des programmes d'enseignement et sur des analyses de pratiques réelles, en passant par l'élaboration et l'expérimentation de séquences d'enseignement mais aussi par la construction d'outils à destination de formateurs d'enseignants. Je travaille donc sur les interactions entre programmes, apports linguistiques et enseignement-apprentissage et m'inscris dans le chemin tracé par Franck Marchand en 1971. Mon implication marque mon engagement et l'analyse modeste proposée au sein de cet article entre science et instructions sera de fait marquée par une tonalité critique assumée car la didactique est indissociablement liée au rapport entre savoirs aux différents niveaux (savoirs de référence, savoirs à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris) et institution (qui englobe une dimension politique). Ces entrées ne peuvent qu'être systémiques (Halté, 1992, p. 27). La didactique du français vise à l'action (Bronckart, 1989) et donc mon regard impliqué revendique une dose de militantisme avec toute la noblesse que je mets derrière ce terme. C'est bien un enseignant-chercheur qui est l'auteur de ce texte mais non dissociable du citoyen que je suis également.

Pour cette contribution, le chemin proposé sera de partir d'une réflexion large pour cerner les évolutions, dans le contexte français, du rapport science-politique-prescriptions, puis je proposerai un regard au niveau de l'enseignement du français et, plus particulièrement, l'étude de la langue et la terminologie grammaticale à l'articulation entre apports scientifiques et décisions politiques.

1. ÉVOLUTION DU RAPPORT ENTRE SCIENCE ET DÉCISIONS POLITIQUES

1. 1. De la recherche de consensus à l'injonction descendante

Il paraît incontestable que les rapports entre les recherches dans le monde de l'éducation et la politique ont considérablement évolué. Il y a plus de 35 ans, Viviane Isambert-Jamati parlait d'indifférence réciproque (Isambert-Jamati, 1984). Selon Sylvain Doussot et Jean-Yves Rochex (2017), des changements importants sont actuellement à noter avec des évolutions fortes dues à une prédominance de plus en plus prépondérante de modes de régulation des politiques éducatives. La volonté est d'imposer un pilotage à partir d'évaluations et de résultats avec une dimension

internationale qui devient incontournable. Un nouveau paradigme a fait son apparition, celui de l'école efficace ou *school effectiveness* (Normand, 2006, p. 33). Son origine est à chercher du côté du monde anglo-saxon dans les années 1970 avec l'idée d'identifier les éléments susceptibles d'améliorer les résultats scolaires des élèves. L'expansion de ce paradigme vers les États-Unis a été le point de départ des évaluations internationales comparatives avec un rôle croissant de ces enquêtes qui transcendent les politiques nationales au début des années 1990 (*Ibid.*, p. 39). Sur le site officiel du ministère de l'Éducation nationale, une liste de ces dispositifs pour comparer les performances des élèves est affichée comme un gage de qualité avec un descriptif précis¹. La plupart de ces dispositifs sont pilotés par une association internationale, l'IEA (Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire), qui met en avant sa volonté de comprendre et d'améliorer l'éducation dans le monde entier, et qui se veut à but non lucratif. L'idée dominante est de laisser penser que ces épreuves sont objectives et non discutables, en laissant croire que la notion d'école efficace est indissociable de ces évaluations standardisées qui seraient valables au niveau international. Ma première réaction est d'apporter une pondération car ces approches quantitatives qui dépassent les cadres nationaux ne peuvent que réduire fortement la réalité de la classe et sa complexité à quelques chiffres, pourcentages, classements. Le but est simple, offrir des données qui seraient incontestables afin d'aider à la décision politique (Normand, 2006, p. 33).

Je constate le poids prépondérant de ces résultats attendus par les états pour justifier des recommandations et des décisions institutionnelles, comme ce fut le cas en France avec les résultats en décembre 2017 suite à l'enquête internationale PIRLS sur la compréhension de l'écrit menée en mai 2016 auprès d'élèves de CM1. Les résultats indiquent une baisse progressive des élèves français sur quinze ans. Suite à la présentation de ces données, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a tenu une conférence de presse le mardi 05 décembre 2017² où il justifie le dédoublement des classes de CP et de CE1 en REP+, parle de la mise en

-
1. Le dispositif ICILS (International Computer and Information Literacy Study) piloté par l'IEA ; Le dispositif PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) piloté par l'IEA ; Le dispositif PISA (Program for International Student Assessment) piloté par l'OCDE ; Le dispositif TIMSS (Trends International in Mathematics and Science Study) piloté par l'IEA ; Le dispositif ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), piloté par l'IEA. Récupéré sur le site : <<https://www.education.gouv.fr/evaluation-des-eleves-francais-l-echelle-internationale-41456>>.
 2. <<https://www.education.gouv.fr/maitriser-le-francais-une-exigence-pour-la-reussite-de-tous-7013>>.

place d'un conseil scientifique (cf. *infra*) et avance plusieurs recommandations dont une qui est liée à la mise en œuvre d'une dictée quotidienne à l'école primaire. D'un constat négatif sur des performances en compréhension de l'écrit (comprendre des textes littéraires et des textes documentaires), on aboutit à une recommandation ministérielle (donc une injonction forte) de mise en place d'une activité scolaire qui vise avant tout la maîtrise de l'orthographe. Un véritable décalage est perceptible entre le constat et la solution possible pour remédier à des difficultés de compréhension. Il y a une forme d'instrumentalisation de l'enquête internationale PIRLS.

Avant d'arriver à la situation actuelle qui tend bien vers une standardisation des outils et leur internationalisation, différentes instances ont permis de faire dialoguer recherche et terrain. Le haut conseil pour l'évaluation de l'école (HCEE), a réuni entre 2001 et 2005 des chercheurs et des acteurs de l'éducation. Ce HCEE était chargé de produire des éléments de consensus sur des questions touchant l'école. La loi de 2013 de refondation de l'école a créé le Conseil supérieur des programmes (CSP) et le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). Ces deux organismes institutionnels avaient, le CNESCO n'étant plus une institution ministérielle, une part d'indépendance par leurs compositions pluricatégorielles qui dépassaient le cadre du ministère de l'Éducation nationale pour favoriser des espaces d'échanges entre la recherche et le pilotage institutionnel. L'idée était de sortir la fabrication des programmes, la réflexion sur le système éducatif, voire son évaluation, du giron exclusif de l'institution et de favoriser des débats pluralistes et une recherche de consensus (Paget, 2017). Le CNESCO a favorisé le principe des conférences de consensus développées au Danemark dans les années 1980 (Bensaude-Vincent, 2010, p. 6). Entre 2015 et 2019, une série de conférences de consensus³ ont favorisé ce dialogue entre les chercheurs, les acteurs de l'Éducation et le grand public. Le principe est simple : à partir de problématiques ciblées en lien avec l'éducation, des experts apportent leurs connaissances et débattent avec un jury pluricatégoriel⁴ qui a la charge de rédiger un rapport avec des recommandations qui font consensus. L'autre conseil, le CSP, a lui été en charge, entre 2013 et 2015, de l'élaboration des

3. Le CNESCO a organisé 6 conférences de consensus entre 2015 et 2018 dont deux en lien direct avec l'enseignement du français (« Compréhension en lecture » en mars 2016 et « Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ? » en mars 2018). Depuis 2019, le CNESCO n'est plus une institution liée au ministère de l'Éducation nationale.

4. Les principes de ces conférences sont en ligne : <<https://www.cnesco.fr/fr/ecriture-et-rediger/processus-de-la-conference/>>.

programmes de 2015 avec une obligation de transparence (les noms des contributeurs sont publics). Pour les questions grammaticales et d'enseignement de la langue à l'école, ces avis qui émanent de chercheurs issus de différentes universités sont toujours accessibles⁵. L'idée du CSP était bien d'associer travaux de recherche, d'évaluation, d'expertise et de formation des professionnels de l'enseignement afin de construire une véritable synergie (Piaget, 2017). Au regard de ces éléments, on peut parler d'une réelle tentative d'articuler recherche et politique. La rentrée 2016 est marquée par la mise en œuvre de programmes issus de ce processus d'élaboration qui, pour la question de la langue et de son enseignement, porte une réelle tentative de rénovation (Gourdet, 2020, p. 17-19). On aurait pu imaginer que ces programmes construits sur la base d'apports variés ne seraient pas soumis à l'alternance politique, mais l'idée que ces objets soient apolitiques est battue en brèche depuis un certain temps (Raulin, 2006, p. 61). Or depuis 2006 et cette affirmation de Dominique Raulin, on observe une accélération du phénomène de politisation avec une succession de programmes jamais constatée auparavant (avril 2007, novembre 2015, juillet 2018, novembre 2018, juillet 2020). Ils sont devenus une véritable variable d'ajustement politique (une forme de communication en direction de la société et non un outil stable pour les enseignants).

1. 2. La consolidation des programmes d'enseignement : un cadre institutionnel politisé

Les programmes de 2015 n'échappent pas à cette règle de régulation politique puisqu'au mois de juillet 2018, après seulement deux années scolaires de mise en œuvre, les programmes en français, en mathématiques et pour l'enseignement moral et civique sont, selon le discours officiel, « consolidés » (en fait une réécriture de substitution) suite à une saisine du ministre auprès de la nouvelle présidente du CSP. La demande s'appuie sur les résultats des enquêtes internationales (PIRLS, TIMMS et PISA sont citées) qui feraient apparaître une baisse des acquis des élèves. Jean-Michel Blanquer utilise donc, à nouveau, cet alibi pour demander une analyse

5. Claudine Garcia-Debanç (Université Toulouse 2 – Jean-Jaurès), Claude Gruaz (membre du Conseil International de la Langue Française), Bernard Combettes (Université de Lorraine), Marie-Laure Elalouf (Université de Cergy Pontoise), Catherine Brissaud (Université Grenoble Alpes), Danièle Cogis (Université Paris Nanterre, MoDyCo), Jean-Christophe Pellat, Annie Camenish et Serge Petit (Université de Strasbourg) ont proposé des réflexions écrites sur la question de l'enseignement de la langue à l'école de 2 à 18 pages. Ces écrits sont consultables sur le site du ministère : <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839>.

précise des programmes – alors qu’ils ne sont en œuvre que depuis une seule année scolaire – afin de proposer des clarifications qui seraient nécessaires. L’objectif est précis et annoncé, il faut améliorer la lisibilité du texte actuel en s’appuyant sur une terminologie plus claire et en présentant des contenus plus explicites. Le CSP s’exécute en ne sollicitant pour le français que des professionnels internes à l’Éducation nationale⁶. Pour le français, les cibles sont connues, il s’agit de faire disparaître le *prédicat* apparu en 2015 et surtout de permettre le grand retour du complément d’objet qui vient même se substituer au complément de verbe (une partie englobant un tout), une première en plus de cent ans puisque les deux termes étaient présents dans les instructions jusqu’en 2015 (Gourdet, 2020, p. 21). Il est intéressant de constater que cette consolidation s’est faite en trois temps. Un premier bulletin officiel qui présentait juste les parties consolidées paraît en 2018 (*BO* du 31 juillet 2018). En novembre de la même année, sur Éduscol, un nouveau document compile ces consolidations avec l’ensemble des programmes. Cette présentation offre d’ailleurs une particularité étonnante puisqu’il y a des parties en orthographe rectifiée de 1990 (pour toutes les disciplines scolaires issues des programmes de 2015) et les parties consolidées en ancienne orthographe. La justification de la part du CSP renvoie à une réponse bien peu scientifique de « bon sens ». La conséquence était que les enseignants avaient un texte cadre avec deux orthographe différentes pour certains mots (connaître / connaître). Enfin, une dernière modification a lieu, avec la parution des programmes à appliquer pour la rentrée 2020 au *BO* n° 31 du 30 juillet 2020 (écrits en orthographe non rectifiée). Il n’est pas certain que les enseignants, sur le terrain, sachent actuellement quel est le programme à appliquer et qui structure leur action pédagogique. Franck Marchand (1971) a pu montrer qu’en 1970, certains enseignants se référaient encore aux programmes de 1925, et ces changements incessants ne réduiront pas ce décalage déjà constaté il y a 50 ans avec, à l’époque, des textes institutionnels à durée de vie bien plus longue. Le système éducatif est décrédibilisé par ces temps politiques qui ne respectent plus le temps de la scolarité (Paget, 2017). On ne laisse pas le temps à une réforme de s’installer sur une période assez longue pour en voir les effets sur les acquis des élèves et de fait on décrédibilise la valeur et la portée d’un arrêté de loi – puisque les programmes scolaires sont des textes d’application de la loi.

6. J’avais réagi au moment de ces changements : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-grammaire-bien-loin-du-bon-sens>>.

1. 3. Un conseil scientifique qui interroge l'indépendance de la recherche

En parallèle de cette réécriture, un Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) est installé le 10 janvier 2018 par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer. Selon la présentation officielle, « le conseil est doté d'un pouvoir consultatif et il peut être saisi sur tous les sujets afin d'apporter des éclairages pertinents en matière d'éducation ». Ce CSEN ne remplace pas le Conseil supérieur des programmes mais réduit fortement son influence, le CSP devenant simplement une instance à produire des recommandations pour les programmes sous les ordres directs du ministère avec une perte d'une partie de son autonomie⁷. Tous les membres du CSEN sont nommés par le ministre et la direction est assumée par Stanislas Dehaene, professeur en sciences cognitives au Collège de France. Lors de sa création, le CSEN était composé de 22 personnes, la moitié était issue des sciences cognitives et aucun chercheur en didactique n'a été intégré au sein de cette instance. Selon le ministre lors de l'installation du CSEN, « les travaux du Conseil doivent nous permettre de dépasser les clivages qui ont pu paralyser l'École [...] », « nous sommes dans une démarche de respect et de construction positive basée sur une confiance entre recherche et politique » a rajouté le ministre. Ces affirmations se doivent d'être interrogées...

Lors du premier confinement (mars, avril, mai 2020) suite à la crise sanitaire, le Conseil scientifique de l'Éducation nationale a produit des recommandations pour accompagner la sortie du confinement. Au sein de ce document de 17 pages un peu hétéroclite, une partie est consacrée à l'expérimentation d'outils pédagogiques. Selon le CSEN, les essais randomisés contrôlés semblent incontournables. Des nouvelles recommandations sur ces recherches translationnelles issues du monde médical mais qui auraient toute leur place dans le champ de l'éducation, selon les auteurs du texte, sont annoncées. Ces recommandations ont entraîné des réactions de la part de chercheurs initiées par l'Association des Technologies de l'Information pour l'Éducation et la Formation (ATIEF)⁸. C'est le retour du paradigme applicationniste pourtant dépassé et condamné par nombre de chercheurs en éducation (Fluckiger, 2020). Cette approche valorisée par le CSEN prend appui sur la preuve (*l'evidence based*

7. Entre la mise en place du nouveau ministère en 2017 et l'année 2018, le renouvellement de la direction du CSP démontre une volonté de reprise en main institutionnelle (démission du directeur, professeur d'université, remplacé par une inspectrice générale).

8. <<http://www.atief.fr/content/avis-du-conseil-d%E2%80%99administration-de-l%E2%80%99atief-en-r%C3%A9ponse-aux-propositions-du-conseil>>.

education) qui, depuis une quinzaine d'années, serait le seul critère d'excellence scientifique (Normand, 2006, p. 41), une preuve rigoureuse et incontestable qui permet ensuite à la science de devenir prescriptive et descendante et de rejeter toute critique. Seul le CSEN, dépendant du ministère, valide ou invalide les recherches probantes et on assiste à une forme de coupure avec le terrain (*Ibid.*, p. 41). Suite au colloque intitulé « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » et organisé dans le cadre du Grenelle de l'éducation⁹, un rapport de synthèse de 125 pages a été finalisé par le CSEN¹⁰. Il est indiqué à la page 89 qu'à l'avenir, l'évaluation objective des méthodes et des outils pédagogiques, en mesurant les progrès des élèves qui y sont exposés relativement à un groupe contrôle, devrait systématiquement faire partie de tous les dispositifs innovants à l'Éducation nationale. Ce qui est étonnant, c'est que l'intervention de M. Dehaene sur les appuis scientifiques entre sciences cognitives et outils numériques, lors de ce colloque, a mis en avant sur une diapositive une méthode de lecture pour le CP valorisée par le ministère et expérimentée depuis la rentrée 2020. Or, cette méthode n'a jamais été suivie ni évaluée selon les principes édictés par ce CSEN que M. Dehaene dirige. Au moment de son intervention, le 1^{er} décembre 2020, le ministère cherchait une équipe de recherche par le biais d'un appel à manifestation d'intérêt (AMI) et le cadre proposé n'était absolument pas celui d'une recherche translationnelle. Si je résume, le Conseil scientifique de l'Éducation nationale pose un cadre scientifique qui ne fait pas l'unanimité et en même temps oublie tout simplement de l'appliquer avec un des outils les plus questionnées au sein de l'école : le manuel de lecture au CP...

L'imposition d'une vision de ce que doit être la recherche dans le monde de l'éducation semble avant tout politique, avec l'appui des sciences

9. Les différents colloques organisés par le CSEN ne répondent pas aux règles classiques des colloques scientifiques, il n'y a pas d'appel, ni de véritables comités scientifiques pour recevoir et lire les propositions éventuelles, tout semble verrouillé et fonctionne plus sur le mode d'invitations où la place de chercheurs membres du CSEN est souvent dominante.

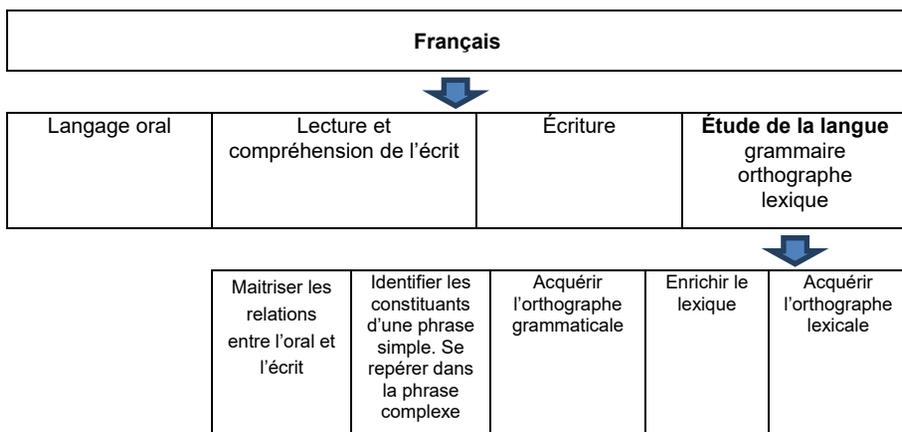
10. Le colloque est verrouillé en amont (cf. note précédente) et le rapport de synthèse est géré par les membres du CSEN qui ont organisé et sont également intervenus durant la journée. Il est indiqué sur la UNE du rapport la mention suivante : « Texte rédigé par Yann Algan. Avec les contributions de Stanislas Dehaene, Élise Huillery, Elena Pasquinelli, Franck Ramus ». Les mêmes personnes toutes membres du CSEN organisent le colloque, décident et autorisent des interventions (dont les leurs) puis rédigent le rapport de synthèse qui doit donc permettre au ministre d'orienter ses choix en appui sur un conseil qu'il a lui-même calibré, c'est à l'opposé des principes posés par le CNESCO. Une forme d'entre soi intellectuel bien préjudiciable pour la réflexion et la confrontation d'idées. Cela est peu propice pour répondre à la mission du CSEN qui devait proposer des éclairages pertinents en matière d'éducation.

cognitives et plus particulièrement des neurosciences qui ne cherchent plus la controverse, pourtant si essentielle, mais bien à imposer une vision libérale où l'enseignant devient un simple exécutant qui n'a qu'à appliquer les bons outils, ceux validés voire même fabriqués par le CSEN (Fluckiger, 2020). Les travaux du Conseil devaient permettre de dépasser les clivages, cela ressemble plus à un jeu de dupes.

2. DIDACTIQUE DE LA LANGUE, PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES : UN DIALOGUE IMPOSSIBLE ?

2. 1. Les instructions de 2020, le retour d'une grammaire scolaire autonome qui ignore les apports scientifiques

L'enseignement de la langue à l'école dans le contexte français est une histoire singulière qui remonte à plus d'un siècle et demi. Dès 1840 avec l'enseignement de la grammaire française dans les écoles normales, son apprentissage sera l'une des principales occupations des écoles primaires et son développement sera avant tout tourné vers l'orthographe (Chervel, 2006, p. 306). On parle même de « grammaire scolaire » et cette appellation comprend l'ensemble des contenus grammaticaux que l'on retrouve au sein des cadres institutionnels (Chervel, 1977, p. 20). Pour résumer ces connaissances, on peut les regrouper autour des catégories grammaticales, de leurs combinaisons en groupes de mots, en phrases (axe syntaxique) avec des conséquences morphologiques (Flaux, 1993 : 18). La dimension morphologique, à l'école, est souvent surdimensionnée avec une entrée spécifique : l'orthographe. Pour des besoins de clarté, il me semble essentiel de rappeler que la polysémie du terme *grammaire* gêne parfois la réflexion. Pour cette contribution, je reprends l'intitulé des programmes d'enseignement (*BO* n° 31 du 30 juillet 2020) au niveau du français en prenant le cycle 3 comme cible. On parle d'étude de la langue avec une présentation selon le schéma hiérarchique suivant :



Cette étude de la langue est associée à trois entrées (grammaire, orthographe, lexique), ce qui sous-entend une forme de cloisonnement problématique. De plus, ces trois sous-parties qui demanderaient à être clarifiées ne se retrouvent pas ensuite dans la description même de cette « étude de la langue », puisqu'elle se décompose en 5 sous-domaines, le rapport oral-écrit, les constituants de la phrase, l'orthographe grammaticale, l'enseignement du lexique et de l'orthographe lexicale. La finalité de cet enseignement est explicitée (*BO n° 31, 2020, p. 22*) et on retrouve l'idée que cette étude de la langue se travaille en tant qu'objet avec une visée réflexive mais qu'elle est également au service de la lecture et de l'écriture. Ces deux finalités font consensus en didactique du français dans le monde francophone (Nadeau & Fisher, 2006). Enfin, les programmes en vigueur insistent sur la notion de régularité et sur les démarches à mettre en œuvre pour observer la langue. À la page 22 dans la présentation de l'étude de la langue, on trouve les propos suivants :

L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation.

Ces instructions exigent la mise en œuvre de pratiques d'enseignement qui permettent de mobiliser les activités des élèves (observer, comparer, inférer, conceptualiser). Je ne peux que saluer cette orientation déclarée mais qu'en est-il réellement dans la suite du texte et la présentation des contenus à enseigner ?

Les instructions s'appliquant à l'ensemble des maîtres structurent une représentation de cette étude de la langue (Élalouf *et al.*, 2017, p. 47). Une première incohérence, voire une cacophonie, est à relever entre une

tripartition qui voudrait séparer le lexique, l'orthographe et la grammaire et les 5 entrées pour structurer les contenus qui ne proposent pas les mêmes sous-parties. Il semble que persiste une volonté de maintenir des cadres qui ne font que cloisonner les contenus, cloisons qui ne sont même pas reprises dans la description de ces éléments à enseigner. Et pourtant, en parallèle, le texte de présentation de l'étude de langue pose des principes clairs en adéquation avec les réflexions et les avancées en didactique du français tant au niveau des finalités, des démarches et de l'angle d'analyse basé sur les régularités. Il s'agit bien de décrire et de conceptualiser des règles effectives (Bronckart, 2016), celles qui permettent d'appréhender l'organisation de la langue et non de perpétuer des pratiques sous couvert d'une tradition scolaire qu'il ne faudrait pas modifier. Ces principes posés par les programmes actuels devraient aboutir à une injonction simple : les décliner et les appliquer de manière cohérente. Or, je constate, à nouveau, des incohérences à la lecture des compétences et connaissances qui accompagnent le texte de présentation.

Si on prend une notion clé comme le verbe, on trouve une liste de contenus non hiérarchisés sans réelle organisation. Au niveau des constituants d'une phrase simple, il y a les compléments de verbe juste nommés par leurs acronymes¹¹ (COD, COI) (*BO* n° 31, 2020 : 23) et on a une liste de connaissances et de compétences au niveau de l'orthographe grammaticale avec, par exemple, le retour des trois groupes de verbes et une liste de temps et de verbes à mémoriser au présent, imparfait, futur, passé simple, passé composé, plus-que-parfait de l'indicatif, conditionnel présent et impératif présent pour *être* et *avoir* ; les verbes du 1^{er} et du 2^e groupes ; les verbes irréguliers du 3^e groupe : *faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre*.

Le décalage entre ces instructions et les connaissances élaborées en didactique de la langue depuis plus de trente ans donne l'impression d'un retour en arrière. Premier constat, le grand retour des trois groupes traditionnels basés sur l'infinitif comme objectif d'apprentissage. Or, s'intéresser aux formes conjuguées permet de comparer et de rapprocher des fonctionnements qui pour certains sont en lien direct avec les formes à l'infinitif mais c'est plus une observation de conséquence qu'une entrée d'apprentissage. Les verbes en -er, les plus nombreux, ont une conjugaison très régulière, ils sont donc intéressants à identifier ; les verbes du type

11. Le fait de ne pas décliner la signification de ces acronymes questionne. Il semble, pour les auteurs, que les trois lettres (COD et COI) suffisent amplement pour définir les compléments des verbes, ce sont des étendards impossibles à questionner, la marque d'une tradition scolaire qui porte des implicites peu discutés.

« finir » sont simples à écrire si on maîtrise la conjugaison orale et ils sont insignifiants en termes de fréquence (seulement 3 sur les 150 verbes les plus fréquents), alors qu'il y a par exemple huit verbes qui fonctionnent comme *prendre* mais qui sont mélangés avec d'autres verbes qui n'ont rien à voir dans ce fameux troisième groupe. Placer tous les autres verbes dans un groupe hétérogène n'a aucun sens et n'apporte aucune aide pour les élèves. Les apports de Pierre Le Goffic (1997, p. 30) avec la description des six formes clés à partir desquelles on peut déduire l'ensemble de la conjugaison avec facilité et en toute sécurité sont toujours superbement ignorés¹². Pourtant, l'intérêt pédagogique de cette réduction à six formes-clés est incontestable. Hélas, selon ces programmes, la mémorisation mécanique de toutes les déclinaisons possibles à tous les sujets et à tous les temps reste la seule voie d'accès possible pour les élèves. Bel exemple d'une résistance liée à une conception traditionnelle d'un enseignement qui semble immuable alors que les apports linguistiques et didactiques sont riches et indiscutables depuis plus de 50 ans. S'intéresser aux fonctionnements des marques de temps et de personne, c'est accepter d'aborder le verbe et sa morphologie par l'observation, la comparaison et le raisonnement en appui sur des régularités fortes et non par une mémorisation mécanique (Gourdet, 2013 ; Gourdet & al., 2016 ; Gourdet & Laborde, 2017). On ressent une forme de dissonance, d'un côté les enseignants doivent élaborer des règles de fonctionnement, ce qui doit amener les élèves à raisonner, à comprendre et donc à gérer l'orthographe des marques des verbes et en même temps il faut faire mémoriser huit temps de conjugaison différents, les auxiliaires, les verbes du 1^{er} groupe et du 2^e groupe et huit verbes dits « irréguliers¹³ ». C'est un obstacle insurmontable pour une partie des élèves scolarisés, obstacles décriés par Jacqueline Pinchon et Bernard Couté en 1981, qui écrivaient : « apprendre la conjugaison en apprenant chaque forme de chaque temps de chaque verbe, l'apprendre en somme par énumération, constitue une méthode aberrante. » 40 ans plus tard, on en est au même point !

Enfin, les tableaux avec l'ensemble des déclinaisons réduites aux différents pronoms de conjugaison cachent les constructions verbales. Cette approche minimaliste à visée exclusivement morphologique empêche les

12. Les six formes-clés associant le code oral et le code écrit sont la première, la quatrième et la sixième personne du présent de l'indicatif, une des personnes du futur, une des personnes du passé composé et une personne du passé simple.

13. Ce terme n'a aucun sens car les raisons de cette soi-disant irrégularité ne sont pas de même nature : cela peut renvoyer à des marques de personne rares mais régulières (le -tes avec le sujet VOUS comme pour *vous dites* ou *vous faites*), à des questions plus phonologiques (vous placez > nous plaçons), à des variations du radical (je vais, nous allons).

élèves de comprendre le lien sens-syntaxe essentiel pourtant dans la perception du fonctionnement de la langue. En mettant la focale sur le COD et le COI, on affirme que le but est de caractériser des groupes de mots en différenciant par un jeu de questions sémantiques peu opératoires ces compléments placés au même niveau que les compléments circonstanciels de temps, de lieu, de cause. Il faudrait distinguer clairement les raisonnements sémantiques des raisonnements syntaxiques (Bronckart, 2008). L'intérêt pédagogique est bien de comprendre le verbe et les compléments (de verbe) qu'il appelle dans une vision plus dynamique d'écriture, et non de rester sur un simple étiquetage dans une activité surannée d'analyse grammaticale sémantico-référentielle qui aboutit trop souvent à des confusions chez les élèves.

Aujourd'hui, la didactique de la langue délimite un ensemble de chantiers pour se dégager d'un enseignement dépassé du verbe à l'école. Il faudrait se libérer d'une approche sémantique centrée sur l'action qui n'est pas opératoire, requestionner la partition en deux parties, base et terminaison, pour aller vers trois éléments avec un démontage de cette terminaison pour distinguer les marques de temps et de personne, aborder les compléments en s'intéressant aux constructions verbales, affiner le rapport avec l'énonciation et la relation au temps. Or à la lecture des textes institutionnels actuels, il semble que l'urgence soit avant tout le maintien d'un cadre conservateur avec un retour sur une grammaire sémantique agrémentée d'une terminologie foisonnante et non hiérarchisée. Pourquoi pour cette question spécifique du verbe, le ministère ne s'appuie-t-il pas sur les apports réels de la science tant vantée par le CSEN ?

2. 2. Une terminologie grammaticale qui ignore les apports didactiques

Mon dernier argument pour alimenter la réflexion concerne la terminologie grammaticale. Elle reste le lieu des oppositions car nommer c'est proposer des cadres et donner à voir un système. Il semble urgent de stabiliser une terminologie grammaticale cohérente, efficiente et adaptée à la finalité métalinguistique. Le but est bien de faire réfléchir sur la langue pour comprendre les fonctionnements sans chercher à faire perdurer des terminologies anciennes (Gourdet, 2020 : 23). Il est donc indispensable de faire des choix, de définir les notions-noyaux, de faire clarifier ces notions grammaticales à un niveau expert avec de la cohérence terminologique (Paolacci et Garcia-Debanç, 2009 : 99). Jean-François Halté en 1992 annonçait que pour proposer une nouvelle approche de l'enseignement du français, une des clés était de se doter d'un nouveau système notionnel pour se débarrasser de l'obsolescence des savoirs mobilisés à l'école. 29 ans plus tard, on est resté sur place et ces propos sont, hélas, toujours d'actualité.

Le 15 juillet 2020 est marqué par la parution d'une terminologie grammaticale de 213 pages sur le site d'Éduscol¹⁴ sous la responsabilité d'un Inspecteur général et d'un professeur d'université spécialiste de linguistique dont les travaux ne sont pas orientés vers la didactique, ni vers les problématiques d'enseignement de la langue dans le premier degré. Cette terminologie vient se substituer à celle de 1997 qui ne faisait que 30 pages : rien qu'à ce niveau formel, on assiste donc à une expansion forte du cadre grammatical. À la lecture, l'impression d'un flou notionnel persiste avec des tensions fortes entre les principes posés dès les premières pages : il est écrit, par exemple, que toute structure grammaticale est composée d'éléments (des mots ou groupes de mots) qui sont en relation avec d'autres éléments, et que la capacité d'identifier la nature et la fonction des mots ou groupes de mots serait le cœur de cette terminologie. Le problème c'est que le modèle de la phrase présenté ensuite ne respecte pas ce principe puisqu'il confond les groupes et les fonctions. Cette illustration est d'autant plus cinglante qu'au chapitre 2, page 82, concernant la fonction des mots et des groupes de mots, les auteurs ont inséré une remarque en lien avec la définition de la phrase avancée au sein de cette terminologie. Il est indiqué que la phrase est composée de deux ou trois éléments : un groupe sujet (GS), un groupe verbal (GV) et, facultativement un groupe circonstanciel (GC). À la suite, les auteurs indiquent :

Remarque : cette définition de la phrase est hétérogène puisque les constituants GS et GC renvoient à des fonctions (fonction sujet et fonction complément circonstanciel) tandis que le GV renvoie à une nature de mot (le verbe). Cette hétérogénéité permet d'obtenir une description simple et aisément accessible de la structure d'ensemble de la phrase. Une solution plus homogène implique l'introduction d'une nouvelle fonction, la fonction prédicat (ce terme se substituant alors à « groupe verbal »), qui n'est pas encore stabilisée dans la terminologie grammaticale usuelle en milieu scolaire. Cependant, comme le groupe verbal est nécessairement de fonction prédicat (à la différence du groupe nominal (GN), du groupe nominal prépositionnel (GNP), etc., qui peuvent occuper diverses fonctions), l'intérêt de ce terme est très limité [...]. Au plan de la description de la structure de la phrase type, le fait d'utiliser « groupe verbal » ou « prédicat » ne change absolument rien. Pour éviter toute complication inutile, on préconise donc l'emploi de « groupe verbal ».

14. La terminologie est téléchargeable sur la page consacrée à l'étude de la langue : <https://eduscol.education.fr/248/francais-cycles-2-et-3-etude-de-la-langue>.

Cette terminologie grammaticale construite sans chercher à capitaliser les avancées de la recherche en didactique, sans concertation, propose un cadre qui reste donc autonome. Les auteurs assument même une description incohérente et expliquent que cette hétérogénéité permettrait une description simple sous couvert d'une croyance qu'un terme comme « prédicat » ne serait pas stabilisé dans la terminologie usuelle en milieu scolaire. Ce dernier argument est certainement une réalité mais cela ne peut justifier le fait de ne pas introduire un nouveau terme, sinon aucune évolution terminologique ne serait possible. Cet argument étonnant qui avance que l'hétérogénéité terminologique avec de l'incohérence linguistique faciliterait une description simple (ou simpliste ?) ne peut qu'alimenter ma réflexion sur l'enseignement de la langue et plus particulièrement celui de l'orthographe qui est plus que jamais un enjeu social (Brissaud, 2011, p. 218), puisque chaque locuteur se sent légitime pour donner son avis, émettre des conseils, défendre la langue et crier à sa décadence sans jamais faire appel aux apports scientifiques pourtant nombreux dans ce domaine. Le besoin de s'appuyer sur les connaissances linguistiques et didactiques actuelles est donc fondamental.

La rentrée 2020 est marquée par une volonté ministérielle de développer dans le premier degré un plan national de formation en français pour faire évoluer son enseignement. Un guide¹⁵ à destination des référents précise le déploiement de ce plan et propose, en annexe, des ressources exploitables dans le cadre des formations. Pour la *grammaire*, sur quatre liens, trois (75%) sont des documents institutionnels dont la terminologie grammaticale (cf. *supra*). Il n'y a qu'un seul lien externe vers un site du Québec¹⁶ qui propose un cahier thématique « Enseigner la grammaire actuelle ». Étonnamment celui-ci défend un modèle de phrase, page 9, qui se présente sous la forme suivante : La phrase P = Sujet + Prédicat + (Complément[s] de phrase). Jean-Paul Bronckart en 2008 indiquait à propos de l'analyse de la phrase qu'il fallait d'un côté distinguer ces deux fonctions nécessaires, sujet-prédicat, et de l'autre identifier les groupes susceptibles d'assurer ces fonctions. Il ajoutait que trop souvent le statut des groupes et leurs fonctions étaient confondus et rejetait donc l'appellation hybride « groupe sujet ». Cette dénomination renvoie bien sur le même plan une fonction et une catégorisation, ce qui ne peut que complexifier l'enseignement auprès de jeunes apprenants et provoquer de la confusion. En 1961, le texte sur la progression grammaticale plaçait, pour la première fois, le terme groupe du côté des classes de mots et non sur le versant de la fonction (Cogis, Élalouf

15. <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/08/3/Guide_plan_francais-2020_1313083.pdf>.

16. <<https://www.ctreq.qc.ca/enseigner-la-grammaire-actuelle/>>.

et Brinker, 2009), 60 ans plus tard, cette clarification est oubliée. Rien que sur la phrase, base incontournable de l'enseignement de la langue à l'école, l'impression d'un bricolage didactique prédomine au niveau des appuis linguistiques proposés par l'institution, avec une terminologie grammaticale construite sur des principes hétérogènes assumés, l'idée qu'il faudrait aller du simple au complexe et une seule ressource extérieure, québécoise. Certes, cette ressource s'appuie sur les recherches en didactique de la langue qui sont le résultat d'une réflexion cohérente et syntaxique, mais qui ne sont pas en adéquation avec le modèle institutionnel fragile proposé. La tension est perceptible. Les principes posés par le CSEN sur le rôle des apports scientifiques sont complètement ignorés dès que l'on parle de grammaire. Il ressort un sentiment d'insécurité que les enseignants signalent lorsqu'il s'agit d'étudier le fonctionnement de la langue (Lepoivre-Duc, Sautot, 2008, p. 78).

COMMENT CONCLURE ?

La situation actuelle dans cette relation science-politique-instruction semble clivée et la posture ministérielle questionne. Le ministère met en avant un modèle scientifique fondé sur la « preuve » ou *evidence based education*, en appui sur un Conseil scientifique nommé par l'institution et remis en cause par une partie de la communauté scientifique. Cette approche, par contre, ne prend pas en compte les données scientifiques construites sur un autre modèle, celui de la *practice-based evidence* (Bryk, 2015) et c'est d'autant plus vrai quand on parle d'enseignement de la langue. Ce même ministère, quand la « preuve » à la *mode* CSEN est faible, se tourne alors vers le « bon sens », argument avancé par la présidente du Conseil supérieur des programmes en 2018. Ce fonctionnement bicéphale, tests standardisés-preuves internationales d'un côté et tradition-bon sens de l'autre ne semble viser qu'un seul objectif : l'injonction descendante pour faire appliquer les « bonnes » pratiques. Ces deux entrées forment un espace étanche peu propice aux débats et très inquiétant pour construire de la réflexion.

Enseigner dans le cadre scolaire est un phénomène complexe où connaissances de l'enseignant, parcours des élèves, rapports aux savoirs, contextes spécifiques, etc. se retrouvent en interaction. Différentes formes d'intelligence sont donc en action et il semble illusoire de penser cerner chaque enfant sur la base de série de tests communs à plusieurs systèmes d'éducation (Normand, 2006, p. 35). La terminologie grammaticale, autre volonté de poser une forme de cadrage institutionnel des savoirs à enseigner, ne s'intéresse pas au fonctionnement de la langue, ne prend absolument pas appui sur les réflexions linguistiques et didactiques actuelles et oublie les processus d'apprentissage des élèves. On pose une grammaire scolaire sur un

piédestal, une autre déclinaison du « bon sens », avec des notions hors sol et figées dans un état final immuable depuis un siècle. L'impression d'avoir un grand « vrac » notionnel non hiérarchisé et peu organisé domine avec une prolifération de termes parfois redondants. Pour le verbe, par exemple, sur la même page (p. 33) on parle de « morphèmes », de « désinence », de « terminaison », de « morphèmes flexionnels » et de « marques ». Un terme pour une notion serait bien plus efficace, diraient les vrais tenants du bon sens...

Le CSEN et le ministère actuel apportent une vision mécaniste et souvent simpliste de l'enseignement avec l'appui, avant tout, de chercheurs en sciences cognitives dans une posture hégémonique. L'application du « bon protocole », estampillé CSEN, par des enseignants exécutants serait donc la solution. Il faudrait pourtant être bien naïf pour le penser.

L'impression qui domine depuis quatre années dans le contexte français se résume en un mot : l'opacité. En tant que chercheur en didactique du français, je tente de contribuer à éclairer cette question de l'enseignement-apprentissage du français et de la langue. Un des buts de cette contribution est de favoriser les échanges et les débats pour construire une vraie relation de confiance entre recherche et politique.

La recherche dans le monde de l'éducation devrait faire preuve de modestie face à la complexité, en faisant discuter les données quantitatives et les données qualitatives. Il faudrait également appliquer quelques règles déontologiques comme respecter les élèves, leur diversité, écouter les acteurs impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage et surtout ne pas laisser les décideurs politiques instrumentaliser la science au risque de la décrédibiliser.

BIBLIOGRAPHIE

- Artigue, M., Douady, R. (1986). « La didactique des mathématiques en France ». *Revue française de pédagogie* n° 76, p. 69-88. En ligne : <<https://doi.org/10.3406/rfp.1986.1503>>.
- Brissaud, C. (2011). « Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *Pratiques* n° 149-150, p. 207-226. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>>.
- Bronckart, J.-P. (1989) : « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue Française* n° 82, p. 53-66. En ligne : <<https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6381>>.
- Bronckart, J.-P. (2008). « Du texte à la langue, et retour : notes pour une “re-configuration” de la didactique du français », *Pratiques* n° 137-138, p. 97-116. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.1154>>.

- Bronckart, J.-P. (2016). « Que faire de la grammaire et comment faire ? », *Pratiques* n° 169-170. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.2959>>.
- Bryk, S. (2015). *Accelerating How We Learn to Improve*. En ligne : <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X15621543>>.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Cogis, D., Élalouf, M.-L. & Brinker, V. (2009). « La notion de “groupe” dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation », *Repères*, n° 39, p. 57-81. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/reperes.370>>.
- Doussot, S., Rochex, J.-Y. (dir.) (2017). « Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions posées d'un univers à l'autre (2) ». *Revue française de pédagogie* n° 200, En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rfp.6885>>.
- Élalouf, M.-L., Péret, C., Gourdet, P. (2017). « Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? ». Dans E. Bulea Bronckart & R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 45-67.
- Flaux, N. (1993). *La grammaire*. Paris : Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- Fluckiger, C. (2020). « Ressources et outils face à la covid-19 : critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a “sa place” en éducation ». *Revue Adjectif*, 2020 T3. En ligne : <<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article541>>.
- Garcia-Debanc, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques* n° 137-138, p. 39-56. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>>.
- Garcia-Debanc, C. (1991). *Statut des sciences du langage dans la constitution d'une discipline en émergence : la didactique du français*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des recherches en Sciences du langage, Université Toulouse-Le Mirail.
- Gourdet, P. (2013). « L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : perspectives linguistiques et pistes didactiques ». Dans C. Avezard-Roger & B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*, Arras : Artois Presses Université, p. 47-58, p. 217-234.

- Gourdet, P., Cogis, D. & Roubaud, M.-N. (2016). « L'enseignement d'une notion clé au primaire : le verbe ». Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire*, Montréal : ERPI Éducation, p. 147-173.
- Gourdet, P. (2016). « Le verbe au sein des manuels à l'école primaire : quelles articulations entre savoir scolaire et savoir linguistique ? », *Le français aujourd'hui* n° 194, p. 47-57. En ligne : <<https://doi.org/10.3917/lfa.194.0047>>.
- Gourdet, P. & Laborde, P. (2017). « Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et temps ? », *Le Français aujourd'hui* n° 198, p. 79-89. En ligne : <<https://doi.org/10.3917/lfa.198.0079>>.
- Gourdet, P. (2020). « Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? », *Le Français aujourd'hui* n° 211, p. 13-25.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Isambert-Jamati, V. (1984). « Les sciences sociales de l'éducation et le "ministère" en France ». Dans J.-M. Berthelot (dir.), *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail-CNRS.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français. Oral et écrit*. Paris, Ophrys.
- Lepoivre-Duc, S. & Sautot, J.-P. (2008). « Quelques pépites d'ORL dans un océan de grammaire ». *Recherches* n° 48, p. 77-92. En ligne : <https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/077-092_lepoivre-sautot.pdf>.
- Marchand, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Normand, R. (2006). « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue française de pédagogie* n° 154, p. 33-44. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rfp.114>>.
- Paget, D. (2017). « Le Conseil supérieur des programmes : un OVNI dans le ciel de l'Éducation nationale ? », *Revue française de pédagogie* n° 201, p. 19-25. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/rfp.7167>>.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanc, C. (2009). « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? », *Repères*, n° 39, p. 83-101. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/reperes.372>>.
- Pinchon, J. et Couté, B. (1981). *Le système verbal du français*. Paris : Nathan.
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires*. Paris : Retz.

TEXTES INSTITUTIONNELS

Ministère de l'Éducation nationale (2018). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 30, 26 juillet 2018.

Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 31, 30 juillet 2020.