



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Danièle Cogis,

Chercheure associée à MoDyCo

UMR 7114 CNRS,

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

**Contribution à la réflexion sur les
contenus des programmes de français
pour les cycles 2 et 3**



Contribution à la réflexion sur les contenus des programmes de français pour les cycles 2 et 3

Langue

Orthographe (principalement)

3. Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2008 de l'école primaire et du collège ?

Le principal point positif :

L'évocation des rectifications orthographiques de 1990, en particulier le rappel du rôle de l'Académie française dans l'évolution de l'orthographe (programme du collège).

Les principaux points négatifs des programmes de 2008 sont :

- de fixer des contenus trop vastes par rapport au temps imparti à l'étude de la langue (diminution de moitié de l'horaire CE2 depuis 1923¹, par exemple) ;
- de fixer des objectifs qui dépassent les capacités des élèves (par exemple : « La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1 ») ;
- de minimiser la complexité des notions et l'ampleur du travail conceptuel nécessaire à la compréhension du fonctionnement de la langue.

Plus spécifiquement en orthographe :

- de perpétuer une vision de l'orthographe centrée sur l'erreur et la correction des erreurs ;
- de perpétuer l'idée réductrice que l'orthographe est une affaire de règles à apprendre sans indiquer que ces règles mettent en jeu des notions complexes ;
- de proposer une progression qui prétend aller du simple au complexe, mais dont on ne saisit pas sur quoi elle repose, sur quelles recherches elle s'appuie² ;
- de séparer l'orthographe lexicale du vocabulaire et l'orthographe grammaticale de la grammaire ;
- de faire des homophones une nouvelle « catégorie grammaticale » au risque de renforcer les confusions, et ce, jusqu'à en proposer des plus douteuses (*dont, d'on* et *donc*).

D'une manière générale, on sous-estime la difficulté des concepts et le temps nécessaire à leur assimilation et à leur mobilisation dans des activités langagières, en particulier en production écrite (Cogis, 2008). Or proposer un programme irréaliste a des conséquences négatives : pas seulement parce qu'il ne sera pas « fait », mais aussi parce qu'il engendre un climat d'enseignement néfaste pour tous (professeurs, élèves, parents)³.

¹ Gourdet (2009).

² Par exemple, les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif sont toujours présentés comme simples, alors que les élèves réussissent mieux à marquer le pluriel des verbes du 3^e groupe dont les formes au singulier et au pluriel s'opposent à l'oral (Cogis, 2013).

³ Les « Recommandations pour la mise en œuvre des programmes » sont une ouverture des plus significatives (circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014).

Mars 15

1. Quelles connaissances ou compétences en langue française peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 3 ? En fin de Cycle 4 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? À quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Pour que les réponses qui suivent n'apparaissent pas arbitraires, il nous a semblé nécessaire de préciser d'abord les principes et les choix qui les fondent.

Propos préliminaires

- L'orthographe du français est considérée comme une des plus difficiles au monde, notamment par sa dimension grammaticale spécifique très développée. Personne n'est à l'abri d'erreurs et chacun peut constater à quel point les « maldonnes » sont nombreuses dans les écrits publics.
- L'apprentissage de l'orthographe s'étale, du fait de cette complexité, au moins sur toute la durée de la scolarité obligatoire. Les erreurs diminuent progressivement, en même temps que la compréhension des élèves évolue en s'approfondissant. La culpabilisation devrait être bannie, tout comme la comparaison des élèves avec des scripteurs experts (qui ont, eux, la possibilité de recourir à tous les outils d'aide qu'ils souhaitent).
- L'orthographe ne concerne pas de manière symétrique la lecture et l'écriture. Si le matériau graphique est bien sûr le même, il s'agit en réalité deux activités différentes : activité de réception d'un message élaboré par autrui dont le lecteur s'efforce de comprendre le contenu et l'intention, d'une part ; activité de production dont le scripteur est la source énonciative et connaît le contenu et l'enjeu, d'autre part. Dans le premier cas, le lecteur reconnaît des formes ; dans le second, le scripteur doit récupérer, puis maintenir en mémoire la totalité des graphèmes des formes à écrire, tout en réfléchissant aux marques grammaticales éventuelles. Écrire nécessite donc d'étudier l'orthographe de façon bien plus approfondie.
Par exemple, on peut lire les mots *garçon* ou *commençons*, mais ne pas appliquer la règle graphique contextuelle (ç devant *a, o, u*) et écrire *garcon* ou *commencons*, tout en prononçant correctement ces mots.
- L'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale ne relèvent pas des mêmes processus d'apprentissage : dans le premier cas, il s'agit de connaissances du monde, de vocabulaire et de graphies, faisant appel à la mémoire ; dans le second cas, de relations et de notions à comprendre pour pouvoir produire les marques grammaticales. Ces marques peuvent être en partie automatisées, mais doivent souvent être « calculées » en temps réel. Il est important de rapprocher l'orthographe grammaticale de la grammaire, et l'orthographe lexicale du lexique.
- Le lien entre orthographe et écriture est un lien nécessaire : si les élèves n'écrivent pas, et si leurs écrits ne sont pas lus un tant soit peu par d'autres que le professeur, alors le fondement de l'apprentissage de l'orthographe n'existe pas aux yeux des élèves (« Je me comprends », disent-ils). La révision orthographique de ses propres écrits fait partie de l'apprentissage de l'orthographe : elle s'enseigne (Blain, 1996 ; Brissaud, Cogis, 2011).

Mars 15

Sélection des contenus

- L'étude de la grammaire dans les pays francophones s'inscrit dans une longue tradition et présente à ce titre un intérêt culturel qui conserve toute son importance : comme on étudie le corps humain ou l'univers, on étudie le fonctionnement de sa langue. Dans ce sens, l'étude de la grammaire ne présente pas d'utilité directe pour comprendre ou produire un énoncé. Toutefois, cette mise à distance du langage quotidien joue un rôle dans le développement des capacités d'abstraction⁴. Elle est donc, probablement, bénéfique pour la formation intellectuelle et, indirectement, le développement des compétences discursives écrites.

Pour ce faire, il n'est nullement nécessaire d'étudier toute la grammaire. Il s'agirait alors plutôt de définir un programme avant tout compatible avec le temps imparti : on retiendrait donc ce qui a un caractère de généralisation et qui est accessible aux élèves à chaque palier de la scolarité, c'est-à-dire des notions clés et les grandes régularités du système de la langue, sans souci d'exhaustivité.

- Écrire/orthographier en français implique de faire constamment appel à des savoirs grammaticaux. L'étude de la grammaire répond donc à un second objectif, cette fois d'ordre pratique : produire les marques grammaticales attendues (en plus des formes lexicales normées).

Il s'agirait donc, dans cette perspective, de centrer l'étude de l'orthographe sur la variation des marques de nombre, de genre, de mode/temps et de personne.

Par exemple, dans cette optique, on gagnerait à oublier la notion de « mots invariables » : on désigne en effet sous ce terme un ensemble de mots hétéroclite au nom d'une seule de leurs propriétés, elle-même définie négativement au regard d'un autre ensemble de classes de mots, au risque de provoquer les confusions qu'on cherche à éviter. Il vaudrait mieux se concentrer sur les classes variables.

- On peut alors mieux distinguer les objectifs respectifs de l'étude de la langue et de l'étude de l'orthographe grammaticale. Chaque locuteur ayant intériorisé la grammaire de sa langue en apprenant à parler, l'étude de la langue va en rendre explicite une représentation (qu'on l'appelle *grammaire scolaire* ou *linguistique*). L'étude de l'orthographe grammaticale, elle, est nécessaire pour pouvoir écrire et se faire comprendre dans les formes normées auxquelles le lecteur s'attend. On peut alors passer sur ce qu'on n'a pas besoin d'écrire (ou tant qu'on n'a pas à l'écrire).

- L'orthographe rend explicites certains aspects du fonctionnement de la langue. Une erreur d'orthographe grammaticale ne doit donc pas être interprétée comme une erreur de langue (*blessé* pour *blesé* n'est pas une confusion de sens entre actif et passif, mais une méconnaissance de graphies distinctives ; tout comme *commencons* s'interprète non comme une erreur phonétique ou une erreur de conjugaison, mais comme une méconnaissance ou une non-application des lois de position *c/ç*).

- On peut ainsi envisager d'alléger sereinement – et véritablement – les programmes pour adapter l'étendue de leurs contenus à la durée que l'institution attribue à l'étude de la langue, en tenant compte d'un temps d'apprentissage raisonnable, sans doute peu compressible. Et pour ce qui est de l'enseignement de l'orthographe, on peut alors adopter une perspective réellement orthographique,

⁴ Voir les travaux d'Élisabeth Bautier et de l'équipe Escol ou ceux de Bernard Lahire sur les difficultés engendrées chez les élèves de milieux populaires par une approche réflexive de la langue.

c'est-à-dire qui mette l'accent sur les besoins des élèves quand ils écrivent, en fonction de leur âge, tant en orthographe lexicale qu'en orthographe grammaticale, en insistant sur les zones à risque que la recherche de ces dernières décennies a bien mises au jour ou que les enseignants repèrent chez leurs élèves (Brissaud, Cogis, Totereau, 2014).

Connaissances et compétences différenciées selon les paliers

Les programmes proposent des progressions précises depuis 2002 pour chaque niveau de classe ou cycle. Mais ces progressions n'empêchent pas les professeurs de se sentir tenus de refaire la même chose, car les élèves n'ont pas les acquis attendus ; et les élèves de se lasser, car ils ont l'impression de refaire tout le temps la même chose en grammaire et en orthographe, plus que dans d'autres disciplines.

Si les enseignants semblent favorables à l'idée d'une réduction des programmes⁵, on sait que dès qu'on supprime un élément, les désaccords se font entendre. Or on ne reviendra pas en arrière sur la réduction du temps imparti à l'étude de la langue⁶ : la réduction des programmes est donc inévitable. Comment, alors, concilier ces deux impératifs, la nécessité d'assurer des savoirs solides dans un temps plus réduit et la nécessité de maintenir ou de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue ?

Pour tenter d'y parvenir, nous suggérons d'organiser clairement le programme de langue de façon différenciée, en instituant une orientation dominante par palier de scolarité.

Dans ce cadre, au premier palier qui irait du cycle des apprentissages fondamentaux au cycle de consolidation, la dominante serait l'orthographe lexicale et grammaticale ; au deuxième palier, qui correspondrait au cycle des approfondissements, la syntaxe et l'organisation du système de la langue ; au troisième palier, qui concernerait le lycée aussi bien général et technique que professionnel, les phénomènes discursifs et textuels. Toutefois, l'étude de quelques éléments d'un cycle pourrait être amorcée dans les classes charnières que sont les classes de 6^e et de 3^e.

Cette façon différente d'organiser le programme présente plusieurs avantages :

- les élèves entreraient dans l'univers abstrait du fonctionnement de la langue par les marques grammaticales qui affectent certaines classes de mots, et qui sont des traces perceptibles, donc facilitatrices, de propriétés et de relations (Cogis, Brissaud, 2003)⁷ ;
- ils disposeraient d'un temps d'apprentissage de cinq ou six ans pour comprendre et maîtriser les principales marques de nombre et de genre et les marques verbales, tout en acquérant un certain

⁵ Voir la récente enquête de la DEPP (Raffaëlli, Jégo, 2013).

⁶ C'est une tendance que partagent d'autres systèmes scolaires francophones. Il serait d'ailleurs bon que les programmes indiquent une durée pour cette étude.

⁷ Commencer l'étude de la langue par l'orthographe grammaticale ne signifie donc pas un retour en arrière vers l'école primaire du XIX^e siècle, laquelle subordonnait la grammaire à l'orthographe et se donnait pour objectif de faire apprendre toute l'orthographe, même celle de mots jamais écrits par un scripteur ordinaire, avec la dictée piège maintes fois dénoncée, utilisée comme instrument de sélection (Chervel, 2006).

volume de vocabulaire orthographique de base⁸ ; de ce fait, au collège, ils seraient suffisamment libérés d'une partie conséquente de l'orthographe et pourraient consacrer davantage de ressources cognitives à penser/écrire/apprendre, ce que les enseignants des différentes disciplines apprécieraient ;

- ils disposeraient ainsi d'une base de connaissances et de compétences pour aborder, au palier suivant du cycle des approfondissements, la langue comme un système d'unités et de relations hiérarchisées, puisqu'ils auraient déjà travaillé sur le nom, le déterminant, l'adjectif, le verbe, dans des structures élémentaires ;
- ils aborderaient, à un moment de plus grande maturité, les phénomènes liés aux discours et au fonctionnement des textes : la maîtrise des jeux de langage apparaît en effet comme une compétence plus que jamais indispensable aujourd'hui, à titre personnel, professionnel ou social. Par ces choix différenciés, qui proposent une réelle répartition dans le temps de la scolarité obligatoire d'un socle commun de connaissances et de compétences indispensables :
- les programmes permettraient, d'une part, une relance de l'intérêt des élèves pour cette « discipline » par le renouvellement de la matière, en ouvrant à chaque palier de la scolarité une nouvelle perspective sur la langue ; d'autre part, des acquisitions plus solides grâce à la limitation des notions, à leur adaptation à l'âge et à la durée fixée pour ces apprentissages ;
- l'institution marquerait qu'elle répond à la demande sociale toujours forte sur l'orthographe ;
- la formation initiale des étudiants futurs professeurs d'école polyvalents y gagnerait : non formés en linguistique, ceux-ci maîtrisent souvent mal le domaine de la grammaire⁹, mais suffisamment celui de l'orthographe ; la formation pourrait alors se concentrer véritablement sur la didactique de l'orthographe (enjeux, histoire de l'orthographe et de son enseignement, notions grammaticales et lexicales sous-jacentes, démarches, situations didactiques innovantes).

Dominante phonographique et orthographe lexicale au début du cycle 2

L'orthographe occupe une place particulière au début du cycle 2, car elle recouvre en partie l'apprentissage de la lecture au sens restreint d'« apprentissage du code alphabétique ». Mais savoir orthographier un mot en français implique de connaître la suite des graphèmes propres à ce mot, et ce, pour chacun des mots du lexique utilisé à l'écrit, ce qui va bien au-delà d'un apprentissage du code. Il serait toutefois bon de tenir compte des fréquences (fréquence des graphèmes ou des mots) pour sélectionner le vocabulaire dont l'orthographe est à connaître.

⁸ On ne saurait toutefois réduire la question des apprentissages à celle de leur durée : les démarches jouent un rôle crucial, comme l'a magistralement montré une récente étude québécoise pour l'orthographe grammaticale (Fisher, Nadeau, 2014).

⁹ Voir Claus, P., Bouysse, V., Mégard, M., Auverlot, D., Durpaire, J.-L., Jardin, P., Loarer, C. et Tenne, Y. (juin 2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, n° 2013-066 ; et l'enquête de la DEPP déjà mentionnée (2013).

Les programmes pourraient encourager, à côté de la dictée à l'adulte, qui n'est pas réservée à l'école maternelle, l'écriture précoce des apprentis scripteurs, dont on sait qu'elle est une voie royale pour l'entrée dans l'écrit¹⁰.

Les programmes devraient contenir des indications sur le travail de mémorisation des formes graphiques en lien avec le développement du vocabulaire, des connaissances du monde et les réseaux lexicaux, notamment les familles de mots. L'enseignement d'une méthodologie est impératif, et l'apprentissage devrait avoir lieu en classe, suffisamment longtemps en tout cas, sous peine d'accentuer les inégalités scolaires¹¹.

L'apprentissage des formes lexicales écrites se poursuit pendant toute la scolarité (et au-delà), parfois en lien avec les autres domaines (voir question 5).

Dominante morphosyntaxique et orthographe grammaticale au cycle 2

L'étude de la morphosyntaxe au cours du cycle 2 fait basculer les élèves dans un autre univers, particulièrement complexe, puisqu'ils apprennent que quelques graphèmes ont un « sens », alors que, précédemment, ils avaient appris que ces graphèmes n'en avaient pas ; ils vont donc devoir articuler ces deux dimensions de l'orthographe (transcription des phonèmes et marques grammaticales, qui se partagent le même petit stock de lettres, notamment *e, s, t*).

• Seules quelques notions seraient retenues :

– pluriel et marque *s* d'abord dans le groupe nominal étendu (déterminant *les* ou *des*, nom, adjectif) ;

L'étude du pluriel porterait sur les trois composants du groupe nominal simultanément pour rendre plus visible la présence du *s* et pour amener les élèves à appréhender d'emblée la solidarité morphologique de ces trois unités au regard des marques (on évite ainsi la succession des leçons sur le pluriel du nom, le pluriel du déterminant, le pluriel de l'adjectif), ce qui débouche sur la notion de groupe syntaxique¹².

L'étude porterait sur des groupes nominaux au masculin tant que le féminin n'a pas été étudié et sur des groupes nominaux compléments tant que le pluriel du verbe n'a pas été étudié.

– féminin et marque *e* ;

L'étude se fait également sur des groupes nominaux étendus et commence par les adjectifs dont la variation en genre est perceptible à l'oral (*petit/petite*) : la lettre *e* est souvent d'abord comprise comme donnant à entendre la consonne qui précède, indépendamment de sa valeur éventuelle de marque (*bassin/bassine* ; *chant/chante* ; *tant/tante*), ce qui permet l'emploi de ce type d'adjectifs même si le féminin n'a pas encore été étudié.

– marques de singulier et de pluriel des verbes qui alternent *t/nt* ; puis *e/nt*, en fin de cycle ;

– apprentissage par cœur des formes verbales : *est/sont* ; *a/ont* ; *fait/font* ; *va/vont*.

¹⁰ Voir les recherches de Jean-Pierre Jaffré et de Marie-France Morin sur l'efficacité des « Orthographe approchées » en grande section de maternelle et après.

¹¹ Les recherches sur la mémoire et l'attention devraient fournir des informations sur cette dimension, les procédures de mémorisation, les algorithmes d'apprentissage (qui sont par exemple à l'œuvre dans les applications numériques pour l'apprentissage des langues étrangères).

¹² Cette notion, indispensable, mais maltraitée dans les programmes de 2008, ne va pas de soi chez les enseignants débutants, peu formés en linguistique (Beaumanor-Secq, Cogis, Elalouf, 2009).

– accord du verbe avec le nom noyau du groupe en position de sujet dans le cas de la structure déterminant + nom (+ adjectif) + verbe¹³ ;

– notion de donneur/receveur de marques.

- Le choix de commencer l'étude des marques grammaticales par le pluriel, et non par le genre, s'explique par la plus grande visibilité de la marque *s*, puisqu'elle s'applique aux trois classes de mots, à l'inverse du féminin : le nom donne son genre au déterminant et à l'adjectif, mais ne porte pas nécessairement de marque (*action, loi, erreur*) ; le graphème *e* figure, notamment, à la fin de noms au masculin (*père*) ou de formes verbales, comme *un livre* ou *il livre*. Le genre apparaît ainsi comme une catégorie plus complexe pour les élèves (Cogis, 2003).

- Les corpus proposés aux élèves pour l'étude de ces marques devraient ne comporter qu'un vocabulaire que les élèves peuvent écrire par cœur.

- La manipulation de substitution commencerait à être pratiquée de façon guidée et progressive¹⁴.

- Un premier principe serait d'introduire une nouvelle notion quand la précédente est acquise, ce que les programmes devraient indiquer clairement. Le critère ne serait pas que les élèves produisent toutes les marques, mais qu'ils en repèrent l'omission en relecture différée collective, puis individuelle. Il serait bon aussi de souligner que l'étalement des notions permet de donner à l'apprentissage tout le temps nécessaire et que la mise en activité réelle des élèves est un élément essentiel pour l'apprentissage.

- Un autre principe serait d'introduire la révision orthographique dès les premiers écrits, celle-ci étant bien sûr strictement limitée à ce que les élèves ont effectivement appris et à une ou deux unités dans un premier temps. On a rappelé que tout scripteur en français est contraint de consacrer une part de son attention à la vérification orthographique. Cette compétence se construit lentement et inclut la recherche d'éventuelles « erreurs »¹⁵. Il conviendrait donc de recommander de ne plus souligner les erreurs avant que les élèves aient eux-mêmes la possibilité de vérifier les accords (ou l'orthographe des mots qu'ils ont eu à apprendre), ce qu'ils sont capables de faire, au moins en partie (Cogis, 2013).

Cet ensemble constituerait les connaissances et compétences attendues à la fin du cycle. L'étude du pluriel pourrait commencer au CE1, mais l'essentiel de l'étude systématique des marques aurait lieu en CE2¹⁶.

¹³ La fonction sujet serait ainsi la seule fonction étudiée, celles de l'adjectif n'étant pas nécessaires pour obtenir un accord (la relation « c'est X qui est Y » suffit à cette étape).

¹⁴ Les manipulations doivent être enseignées de façon explicite, et devraient donc faire l'objet d'une entrée dans les programmes (Cogis, Elalouf, Brinker, 2009).

¹⁵ La notion d'erreur, selon nous, devrait être réservée à ce qui est connu, mais n'a pas été mobilisé. Le reste relève de l'ignorance, état naturel de l'élève qui vient à l'école pour apprendre.

¹⁶ Les élèves rencontrent dans les textes qu'ils lisent ou produisent les marques de pluriel, de féminin, et les marques verbales, bien avant de les étudier : elles font alors l'objet de commentaires ou de rectifications sur les copies des élèves de la part des enseignants.

Dominante morphosyntaxique et orthographe grammaticale au cycle 3

Les suggestions suivantes ne se veulent pas exhaustives.

- L'étude des marques dans le groupe nominal se poursuivrait avec le féminin des adjectifs du type *vrai/vraie*, sans oublier l'existence d'un grand nombre d'adjectifs épiciens (*facile*) ; le double marquage au féminin et au pluriel serait ensuite étudié (les élèves ont tendance à ne retenir que l'un des deux) ; enfin, la marque *x* serait présentée comme une marque secondaire de pluriel, et non une exception (on pourrait oublier définitivement les quelques noms en *ou*).
- Les autres marques verbales seraient progressivement introduites : l'imparfait constitue le temps idéal pour comprendre la structure des formes verbales et l'orthographe des marques de mode-temps et de personne ; les formes *ai, as, suis, es, vais, va, peux, veux, voudrais*, seraient apprises par cœur.
- L'étude des marques prendrait progressivement en compte d'autres unités (extension à d'autres déterminants, par exemple), ainsi que des structures syntaxiques ou morphologiques plus complexes. Elle s'attacherait de plus en plus à tous les cas problématiques : il ne s'agit pas en effet de recommencer les mêmes leçons sous prétexte que les élèves font encore des erreurs, mais de traiter ce qui entrave la production d'une marque par ailleurs connue.

Par exemple, les noms et les adjectifs qui se terminent par *ent* (moins bien marqués que les autres) ; l'accord des termes reliés au nom par l'intermédiaire du verbe *être* et assimilés ; les cas où le nom au pluriel ou au féminin est accompagné de deux adjectifs (les élèves ont tendance à n'en accorder qu'un) ; le cas où deux noms reliés par *et* composent le sujet ; le cas où le genre masculin pluriel indique une collection indéterminée du point de vue du sexe des personnes représentées par le nom (et non pas la « règle du masculin qui l'emporte », règle qui ne saisit pas la valeur sémantique de l'opposition linguistique du masculin/féminin au pluriel, tout en provoquant des erreurs chez les élèves).

On garderait pour la fin du cycle les cas spécifiques où se heurtent l'idée de pluriel et une forme au singulier (*on, tout*, nom collectif) ; la chaîne des marques dans un groupe nominal comportant le pronom *qui* selon qu'il est suivi du verbe *être* ou d'un autre verbe ; les cas où deux formes verbales sont contiguës (*ils allaient chanter*) ; l'incidence d'un pronom complément précédant le verbe (*il les ferme*).

- Une attention particulière serait portée à l'homophonie des marques verbales, peu étudiée en tant que telle, et, plus particulièrement, à celle des formes verbales en /E/ (Brissaud, Chevrot, Lefrançois, 2006).
 - La gestion des substituts du nom est abordée dès le cours préparatoire en lecture pour suivre un personnage dans une histoire¹⁷. On introduirait la notion de continuité textuelle et de reprise pronominale (pronom personnel *il*) en production écrite, hors des limites de la phrase. Il s'agirait d'étudier la présence du pronom en relation avec sa source et les conséquences orthographiques sur l'accord du verbe ou d'un adjectif suivant *être* et verbes assimilés.
 - Au cours de ce cycle, la révision orthographique prendrait de plus en plus de place. Les principes de progressivité énoncés plus haut resteraient évidemment en vigueur.
- Cet ensemble constituerait les connaissances et compétences attendues à la fin du cycle.

¹⁷ Tauveron (1987).

Recommandation particulière : le participe passé

L'accord du participe passé pèse lourdement sur l'ensemble des programmes de grammaire ou d'orthographe. Pourtant, il nous semble possible (et souhaitable) d'alléger son enseignement. Pour cela, il faudrait admettre le postulat suivant : l'évolution du français ayant fait presque disparaître l'accord du participe passé avec l'objet antéposé dans la langue orale, y compris chez une bonne partie de ceux qui sont dotés de diplômes de haut niveau¹⁸, il semble peu utile de consacrer autant de temps à un état de langue dépassé (ou presque).

Partant de là, il existe deux cas de figure¹⁹ :

– les formes composées ayant pour base *avoir* : l'élément verbal, qu'on peut étiqueter ou non, se termine par *é, i* ou *u* (*ils ont terminé, fini, vu*) ; apprentissage par cœur de quelques formes, relativement peu nombreuses, qui se terminent par une consonne (*fait, dit, écrit ; pris, mis, assis ; ouvert*) ;

– les formes composées ayant pour base *être* : la variation de l'élément verbal est apprise en même temps que l'adjectif (*elles sont petites/écrites ; mises ; carrées/terminées ; finies ; pointues/vues*).

L'étude de la notion explicite de participe passé prendrait place au cours du cycle 4, en même temps que celle de la valeur des temps et des oppositions achevé/non achevé, actif/passif, ou des constructions nominales de l'infinitif ou adjectivales du participe passé, notamment en position détachée. L'étude de l'accord du participe passé des verbes pronominaux serait reportée à la fin du cycle 4 ou au lycée (plus tôt pour celle des cas plus simples, du type *je me suis levée*).

Dominante syntaxique et orthographe grammaticale au cycle 4

- L'étude de la langue porterait sur l'organisation de la langue comme système (constituants de la phrase de base, rapports de hiérarchie et de dépendance des différentes unités). L'accent serait mis sur les opérations permettant la constitution des classes de mots et leurs relations. Les élèves seraient ainsi amenés à reprendre des unités déjà rencontrées sous un autre angle et à en découvrir d'autres.

Par exemple, là où, dans une perspective orthographique, l'adjectif aurait été étudié comme portant la marque du pluriel à l'égal du nom, dans une perspective syntaxique, il serait appréhendé comme un constituant non obligatoire du groupe nominal à l'intérieur du groupe nominal et comme un constituant obligatoire du groupe verbal avec *être*. Au lycée, d'autres aspects pourraient être étudiés, par exemple, certains effets de sens produits par le passage d'une catégorie à l'autre (*le rouge et le noir, la voiture présidentielle/une attitude très présidentielle*).

- En orthographe, ce qui n'a pas encore été étudié le serait. Certains phénomènes orthographiques seraient traités en relation avec la syntaxe.

¹⁸ Il suffit d'écouter les échanges et les propos tenus dans les médias pour s'en convaincre. Voir aussi les propositions de réforme sur le site du Conseil international de la langue française (<http://ciltf.unblog.fr>) ou celui d'Erofa, Etudes pour une Rationalisation de l'Orthographe Française d'Aujourd'hui (<http://erofa.free.fr>).

¹⁹ Voir les propositions de Marceline Laparra (2010).



Par exemple, les déterminants et pronoms interrogatifs avec le type de phrase interrogatif ; l'expression de la négation par la phrase négative ou par des adjectifs comportant un préfixe négatif, et dans ce cas, avec la présence ou non d'une consonne double (*illisible/incompréhensible*).

De même, la nominalisation de certains adjectifs (*beau/beauté*) conduirait à la question de la finale en *té* ou *tié* (alors que la règle est enseignée à un moment où les élèves n'organisent pas encore d'énoncés avec ces noms abstraits).

- La question de la distinction des homophones devrait être revue entièrement. Pour tenter de limiter les confusions, mieux vaudrait ne pas la créer en rapprochant artificiellement ce qui risque d'être confondu, mais étudier chaque élément dans sa catégorie (par exemple, *qu'elle* avec la question de l'élision dans le cas de relatives ou de complétives).

- Au cours de ce cycle, la plus grande part du travail en orthographe concernerait la révision orthographique des écrits et l'utilisation autonome des outils d'aide à l'écriture.

À la fin de la scolarité obligatoire, les élèves devraient être capables d'écrire dans des formes normées l'essentiel de leurs énoncés et de prendre en charge la vérification orthographique de leurs écrits avec l'aide de correcteurs, en relecture différée²⁰.

Dominante des phénomènes discursifs et textuels au lycée (toutes sections)

[Nous ne développons pas ce point.]

²⁰ On ne saurait toutefois attendre le niveau de correction d'un livre publié par un éditeur.

4. Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires d'évaluation, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

Propos préliminaires

- La véritable évaluation concerne l'orthographe de ses propres écrits.
- La relecture différée devrait être la règle et les outils d'aide (numériques ou non), après enseignement, devraient être à disposition, comme c'est le cas chez les scripteurs expérimentés.
- On évalue trop tôt sans avoir aucune idée du temps nécessaire à la compréhension et à l'assimilation des concepts, ni du temps nécessaire pour leur (relative) automatisation dans une tâche d'écriture²¹. Plus les élèves sont jeunes, moins ils devraient être évalués formellement.
- La distinction entre évaluation formative et évaluation sommative reste essentielle, et cette dernière ne devrait intervenir qu'après de longues périodes d'apprentissage, en fin de cycles, sur les régularités effectivement enseignées²².
- L'évaluation de l'orthographe devrait enfin être une évaluation positive (comme cela a été proposé récemment).

Quelques situations d'évaluation

Activités d'écriture

- L'évaluation devrait se faire essentiellement sur des productions écrites, après une relecture différée. On peut alors, par exemple, fournir un pourcentage de mots correctement écrits (éventuellement sur un nombre de mots donné).
- Les élèves pourraient avoir à justifier quelques-unes de leurs modifications d'une version à l'autre lors de la révision d'un écrit, avec l'aide des outils de correction.

Activités spécifiques

- Activité de transformation de texte : par exemple, en passant d'un nom donneur d'accord au singulier au même nom au pluriel²³.

²¹ Des travaux de recherche existent sur certains points, mais il faudrait lancer des études plus systématiques.

²² Dans une version (non définitive) du rapport de la commission présidée par l'Inspecteur général Marcel Rouchette, on pouvait lire : « L'exercice de dictée ne peut être tenu pour un véritable instrument d'acquisition ; tout au plus peut-on le considérer comme un instrument de contrôle dont il est inutile d'abuser. » (*Recherches pédagogiques*, 47, 43, 1971).

²³ Type d'exercice donné aux évaluations nationales (*Education & Formation*, Hors série, janvier 1992, 152-155 ; Les dossiers *Education & Formation*, 21, décembre 1992, 162-165).



- Dictée d'une ou deux phrases mettant en jeu une ou deux notions orthographiques : travail de relecture active, puis, après remise du texte normé par le professeur, justification de l'orthographe de quelques mots représentatifs de la notion évaluée.
 - De son côté, l'enseignant devrait, dans la mesure du possible, fournir un retour à l'élève qui permette à celui-ci de savoir où il en est (par exemple, dans *ils dormes*, il y a bien un marquage de pluriel comme attendu, mais il reste à apprendre la marque spécifique du pluriel verbal).
- Les évaluations de fin de cycle pourraient se composer de deux épreuves, l'une de rédaction (par exemple, à partir d'un document audiovisuel), l'autre d'une dictée fabriquée pour évaluer des acquisitions précises.



2. Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?

Résistances (généralement relevées)

- malentendu sur socle commun/réduction des ambitions/nivèlement par le bas ;
- résistance des professeurs de lettres à se situer dans la continuité de la scolarité obligatoire qui va de l'école primaire au collège, alors que la tradition et leur formation posent la continuité collège-lycée ;
- absence d'une formation académique suffisante pour les professeurs d'école et de formation didactique pour les professeurs de lettres²⁴ ;
- difficulté, surtout pour les professeurs de lettres, mais pas seulement, de renoncer à anticiper sur les notions qui sont au programme des classes ou des cycles suivants, au nom de la tradition, et à suivre le rythme des élèves les plus avancés.

Problèmes spécifiques

- abondance de textes officiels ;
- absence de documents complémentaires ;
- décalages entre les programmes et le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- disparité et difficulté aléatoire de certains items qui servent à valider un palier dans les différentes évaluations proposées²⁵.
- recommandation dans le Socle de pratiquer la dictée, ce qui relève d'un choix de méthode (de plus fortement controversé), alors que les méthodes ne sont pas du ressort d'un tel texte.

5. Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (1) ? (Vous pouvez là aussi illustrer votre propos à travers une ou deux situations qui vous paraîtraient particulièrement pertinentes.)

- L'objectif serait de modifier la représentation commune de la grammaire comme matière à exercices et de l'orthographe comme matière à faire et corriger des fautes²⁶, en enrichissant leur

²⁴ Voir note 9. Voir aussi Paolacci et Garcia-Debanç (2009).

²⁵ Par exemple, les accords du verbe aux évaluations nationales de 2011 en CM2 (exercice 7 : quatre verbes sur cinq présentent une structure complexe, morphologique ou syntaxique).

²⁶ On peut penser que cette vision n'est pas pour rien dans la caractéristique des élèves français relevée dès la première évaluation Pisa, à savoir une réticence à écrire. Dès qu'ils commencent à écrire au CP ou au CE1, les élèves entrent dans le monde des fautes...



étude par une approche culturelle, qui retiendrait des éléments marquants, adaptés à l'âge des élèves.

Quelques thèmes pourraient être abordés, notamment en lien avec l'histoire, la géographie et les sciences de la vie et de la terre :

- le langage humain, le langage des animaux, le chant ;
 - les langues du monde en relation avec les migrations, de la préhistoire à nos jours ; les langues en voie de disparition ; le développement de l'anglais en relation avec l'économie de la mondialisation ;
 - les langues d'Europe avec la comparaison de quelques fonctionnements entre langues (ce qui est connu comme « Éveil aux langues ») ;
 - l'histoire et l'évolution du français (le latin et le germanique, la construction des mots sur des racines grecques et latines, les emprunts d'hier et aujourd'hui, dans la langue courante ou dans les langues de spécialité) ;
 - la naissance de l'écriture, quelques systèmes d'écriture²⁷ ;
 - l'histoire de l'orthographe française et son évolution.
- Un lien étroit concerne la lecture et l'écriture des textes propres aux différentes disciplines : les élèves devraient non seulement se voir enseigner le vocabulaire de ces disciplines, comme cela est évidemment fait, mais aussi les formes dans lesquelles on y écrit, ainsi que l'orthographe de ce vocabulaire et de ces formes.
 - La démarche d'observation du fonctionnement de la langue, qui fait appel à des corpus et à des manipulations, se rapproche de celle la « Main à la pâte », démarche qui est souvent déjà familière aux professeurs d'école.

²⁷ Par exemple, Chignier, Haas, Lorrot, Moreau, Mourey (1990).

6. Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

- Il serait souhaitable :
 - avant tout d'éviter les assertions qui apparaissent d'emblée irréalistes : elles suscitent du ressentiment contre l'institution, de la culpabilité et du découragement, confortant l'idée que ceux qui font les programmes ne connaissent rien à la réalité des classes ; et de vaines attentes chez les parents, qui liront ces programmes ;
 - de fournir un résumé des contenus de *tous* les cycles pour que le programme du cycle concerné apparaisse comme un moment d'un parcours ; en d'autres termes, rendre perceptible que l'enseignement de la langue s'étale sur la durée de la scolarité obligatoire (une ligne du temps ?) ;
 - de marquer ce qui est attendu à l'issue du cycle (en précisant qu'il y a une différence entre ce qu'on étudie et ce qu'on évalue)²⁸ ;
 - d'adopter les recommandations orthographiques dans la rédaction du programme afin de marquer un choix clair (les éditeurs l'attendent pour se lancer²⁹), sous leur dénomination usuelle de *rectifications orthographiques* ou d'*orthographe recommandée* plutôt qu'*orthographe révisée*.
- Certains principes pourraient figurer en préambule des programmes de langue et notamment d'orthographe : l'enjeu serait d'apporter quelques explications aux choix qui sont faits, notamment sur les évolutions sociales qui amènent à changer les contenus et la façon d'enseigner (moins de temps ; élèves radicalement différents que ceux du XIX^e ou du début du XX^e siècle où se sont figés les exercices de langue emblématiques). Serait aussi rappelée la nécessité de faire écrire pour apprendre, d'envisager l'apprentissage de l'orthographe comme un travail de conceptualisation avec des obstacles cognitifs à franchir, de donner un autre statut aux erreurs en les considérant comme des graphies provisoires – savoir à peu près orthographier ses écrits ne peut être effectif qu'en fin de scolarité obligatoire.
- Même si ce n'est pas le lieu de proposer des démarches précises, il serait utile d'indiquer, sans attendre d'éventuels documents complémentaires, que des activités fréquentes et de courte durée semblent plus efficaces pour la compréhension ou la mémorisation qu'une leçon hebdomadaire, et que les élèves apprennent mieux lors d'activités qui les mobilisent intellectuellement.
- Dans le même ordre d'idée, il serait nécessaire de préciser que la définition des classes et des relations grammaticales repose sur des manipulations visant à déterminer des propriétés, et que ces manipulations s'apprennent et s'enseignent. Il serait possible de reprendre ce qui est dit des sciences expérimentales et des technologies, ce qui ne pourrait que renforcer la cohérence des programmes.

²⁸ Comme le fait, par exemple, le nouveau Plan d'études romand en Suisse.

²⁹ Propos d'un directeur général d'édition, en 2009 (en substance : « Ce n'est pas aux éditeurs de prendre ce risque »). Il serait utile de faire savoir que les grands dictionnaires sont aujourd'hui très nombreux à intégrer les rectifications et que les correcteurs numériques proposent des modules optionnels. Voir, par exemple, http://www.gqmnf.org/Publications_Dictionnaires.html.



Danièle Cogis

Maître de conférences en sciences du langage jusqu'en 2012 à l'Université de Paris-Sorbonne, école interne – IUFM de l'Académie de Paris

Membre associé au laboratoire MoDyCo UMR 7114 – Université Paris-Ouest Nanterre La Défense – CNRS – Université Paris Descartes

NB. L'écriture de ce texte suit les recommandations orthographiques de l'Académie française de 1990.

Références bibliographiques

- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. In S.-G. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Québec : Éditions Logiques, 341-358.
- Beaumanor-Secq, M., Cogis, D., Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères*, 41, 47-70.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C., Chevrot J.-P. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud C., Cogis, D. et Totereau, C. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative du marquage du pluriel, *Congrès mondial de linguistique française*, Berlin, 19-22 juillet 2014 :
<http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01375.pdf>
- Chervel, A. (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chignier, J., Haas, G., Lorrot, D., Moreau, P. et Mourey, J. (1990). *Les systèmes d'écriture, un savoir sur le monde, un savoir sur la langue*. Dijon : CRDP.
- Cogis, D. (2003). Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit. *Lidil*, 27, 103-115.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. In Brissaud, C., Jaffré J.-P., Pellat, J.-C., (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, 181-201.
- Cogis, D. (2013). Du prescrit au réel en CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille, 61-84 ; La révision orthographique au CM2 : l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille, 85-112. In Cecilia Gunnarsson-Largy et Emmanuèle Auriac-Slusarczyk (dir.) *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Cogis, D., Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-70.
- Cogis, D., Elalouf, M.-L., Brinker, V. (2009). Les démarches actives en grammaire : un apprentissage difficile en formation des maîtres. *Repères*, 39, 57-81.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, pp. 169-191.
- Gourdet (2009). *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest – Nanterre – La Défense.
- Jaffré, J.-P. et Morin, M.-F. (2008). Les activités pré-orthographiques : nature, validité et conceptions. *Pratiques*, 139/140, 189-207.

Mars 15



- Laparra, M. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français. *Repères*, 41, 35-46.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin éditeur, La Chenelière Éducation.
- 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*, 39, 83-101.
- Raffaëlli, C., Jégo, S. (2013). Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ? DEPP-MEN, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Note d'information* 13.35. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/30/6/DEPP_NI_2013_35_grammaire_orthographe_lexique_29_1306.pdf
- Tauveron, C. (1987). On ne sait pas de qui tu parles. Un problème de mise en texte : comment reprendre et distinguer les personnages d'un récit. *Repères*, 73, 27-35.