

LA PRISE EN COMPTE DU SOCIOCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN FRANCE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE EN FRANCE

*Marie-Christine DAVID CHEVALIER, E.A. THÉODILE, directrice d'école d'application, Hénin
Beaumont, France*

*Martine FIALIP BARATTE, E.A. THÉODILE, IUFM Nord Pas de Calais, Lille, France
Liliane SZAJDA-BOULANGER, E.A. THÉODILE, Lille, France*

RÉSUMÉ

Cette communication se donne pour objet de montrer que la prise en compte du socioculturel dans l'enseignement du français a conduit à remplacer *la grammaire* et les disciplines adjointes (*conjugaison, orthographe, vocabulaire*) par *l'observation réfléchie de la langue française* ou *ORLF*. L'objectif d'enseignement nouvellement construit et la démarche d'apprentissage préconisée semblent permettre à un plus grand nombre d'élèves d'entrer dans le fonctionnement de la langue. Cet apprentissage fait sens pour un public scolaire hétérogène puisqu'il prend pour point de départ les pratiques langagières des élèves, reflet de leur acculturation familiale et sociale. Se trouvent alors redéfinis dans cette optique de l'ORLF, les trois pôles du triangle didactique c'est à dire la place et les rôles des élèves, de l'enseignant et des savoirs.

INTRODUCTION

L'enseignement de L'ORLF (observation réfléchie de la langue française) qui a été remis en question par le précédent ministère de l'Éducation Nationale est présenté comme *un nouvel enseignement* au cycle 3¹ remplaçant la grammaire. (BO 14.02.2002).

De quoi s'agit-il ? Avons-nous réellement affaire à une *nouvelle* matière d'enseignement ?

La démarche d'apprentissage de cette discipline est-elle inédite ? Est-elle conçue pour prendre en charge les laissés pour compte de l'orthographe et de la conjugaison ? Les finalités de l'ORLF sont-elles différentes de celles attribuées aux quatre matières traditionnelles que sont la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire ? Si innovation il y a, va-t-elle dans le sens d'une meilleure prise en compte des difficultés des élèves, difficultés référées non plus seulement à un quelconque déficit cognitif mais liées aussi à leurs différences de socialisation ?

Nous présenterons donc l'ORLF en nous appuyant sur le texte officiel et les documents d'accompagnement de ce texte (jamais publiés). Nous définirons ensuite le socioculturel dont nous parlons puis analyserons la démarche d'enseignement/apprentissage à la lumière des critères définis à partir d'une séquence d'ORLF.

1. L'ORLF EN QUESTION

L'observation réfléchie de la langue française est définie comme un instrument au service de *la maîtrise de la langue*, objectif prioritaire de l'enseignement à l'école élémentaire. En cela, se poursuit le chantier ouvert par les Instructions Officielles de 1995 qui placent « la maîtrise de la langue au cœur des apprentissages » en tant que « clé d'accès à la vie, à la liberté d'expression, moyen privilégié de la communication. » (BO 05.03.1995, p. 21). L'ORLF est un *champ disciplinaire* constitué de quatre dimensions (*grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire*). Il ne s'agit donc pas d'abandonner l'enseignement des ces quatre composantes mais au contraire de confier à celui-ci une mission d'importance, celle de

1. Le cycle 3 est le dernier de l'école élémentaire et comprend les classes de CE2, CM1 et CM2.

construire chez les élèves une conscience grammaticale qui permet, à partir de la découverte des faits de langue en situation et par une observation réfléchie de ces derniers de développer des compétences grammaticales s'appuyant sur des outils maîtrisés. On fait appel à l'ORLF pour « réviser les textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique ». Elle permet aussi de « mieux comprendre les textes qui, du fait de leur relative complexité résistent à une interprétation immédiate ». (BO 14.02.2002).

Dans une approche traditionnelle, les faits grammaticaux sont étudiés à partir de « leurs caractères extérieurs, de leurs caractéristiques matérielles et formelles perceptibles aux enfants alors que l'intelligence du sens exige effort et réflexion » (Instructions du 20/09/1938). L'étude d'un fait de langue, comme par exemple l'accord du verbe avec son sujet, selon une leçon type Bled, est une activité ritualisée qui suit toujours le même chemin : découverte par l'élève du fait grammatical choisi par l'enseignant à partir d'une phrase ou parfois d'un texte, fabriqués à cet effet par le maître ou par les auteurs de manuels, discours explicatif magistral et énoncé d'une règle de fonctionnement et des exceptions s'y rattachant, mise en œuvre de la compétence nouvellement acquise par l'élève dans des exercices d'application accompagnés d'une mémorisation par cœur de la règle.

Il s'agit là de l'enseignement de savoirs *dépersonnalisés, décontextualisés, doublement décontextualisés* dit Jean-François Halté : « En tant que savoir savant, la transposition didactique les détache de leurs contextes de production, en tant que savoir à enseigner, ils ne relèvent d'aucun apprentissage et surgissent dans la vie de la classe sans motivation pour l'élève » (Halté, 2004, p. 15).

L'ORLF quant à elle, ne se contente pas d'appréhender les faits grammaticaux à partir de leur seule forme. Elle veut les saisir aussi par leur sens. Les élèves sont donc invités à étudier les réalités grammaticales à partir de faits de langue qu'ils découvrent et même utilisent dans le maniement de la langue orale ou écrite ou dans les activités de production écrite ou de lecture. Tout support oral ou écrit, considéré dans une optique transversale, peut servir de base à la pratique de l'ORLF, que ce soient des productions d'élèves, des textes de la littérature (même si cela est contesté), voire des corpus élaborés par le maître². Les notions grammaticales y sont ainsi observées in situ à partir de l'utilisation de la langue. Des ressemblances et des différences structurelles ou morphologiques sont dégagées et, de cette observation et de ce travail de réflexion, sont déduites des règles de fonctionnement de la langue, immédiatement opérationnelles. Ce qui signifie que les connaissances nouvellement acquises peuvent être réinvesties « dans des projets d'écriture qui peuvent servir de support à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques et orthographiques » (BO 14.02.2002). Avec l'ORLF, on change donc de paradigme. On passe d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. L'élève a désormais quelque chose à voir dans la mise en œuvre de la construction de ses savoirs. De passif, il devient actif et participe à l'élaboration du contenu de ses apprentissages. Le maître est là pour saisir ce dont l'élève a besoin et préparer une réponse didactique. Les savoirs ne sont plus décontextualisés mais à l'origine de l'installation de savoir-faire efficaces parce que compris et intériorisés.

Devant cet élève qui prend en main son apprentissage, le rôle de l'enseignant n'est pas minimisé pour autant. Au contraire, il retrouve une certaine valeur pédagogique. Avec beaucoup de recul sur sa pratique enseignante, et conscient que l'élève ne peut être seul maître du jeu, l'enseignant ménage des temps d'enseignement, des temps « méta », des situations d'activités décrochées (Ruellan, 1999) qui permettent de décontextualiser l'objet pour mieux le reconstruire conceptuellement et lui fournir une carapace solide et efficace pour, comme le dit J.F. Halté, passer de « la logique de production d'objet à la logique des savoirs investis dans l'objet, ce qui représente l'idéal de la pratique didactique » (Halté, 2004, p. 18). Il faut donc que l'enseignant maîtrise, lui, cette façon d'enseigner plus difficile que

2. Selon les déclarations d'enseignants pratiquant l'ORLF.

celle qui consiste à suivre une progression établie à l'avance. Cependant, il ne faudrait pas croire que la pratique de l'ORLF est complètement aléatoire et suit le bon vouloir des pratiques langagières des élèves. « Une programmation est absolument nécessaire à l'organisation des enseignements » recommandent les textes d'accompagnement des Programmes mais cette programmation n'est pas établie à l'avance. Elle se fait sur le court terme sous la vigilance éclairée du maître qui reste le gardien de l'ensemble des notions que les élèves se doivent d'acquérir dans sa classe.

L'introduction de l'ORLF à l'école primaire ne bouleverse pas seulement la construction des savoirs grammaticaux et les stratégies d'acquisition par les élèves. Elle change aussi quelque peu le paysage en projetant, au côté de la grammaire de phrase, une initiation à la grammaire de texte³. Les programmes de 2002 proposent l'étude de « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » afin de remédier aux ruptures énonciatives qui surviennent fréquemment dans les productions écrites des élèves⁴. Ce qui permet à ceux-ci d'unir dans une démarche de production d'écrits ce qu'ils ont appris des processus rédactionnels à ce qu'ils savent de la structure propositionnelle de la phrase (Halté p. 13), réinvestissant des savoirs jusqu'alors décontextualisés qui deviennent opérationnels de ce fait.

Emploi effectif de la langue, exploitation des situations de communication, prise en compte du déjà-là, activités réflexives remplaçant la leçon magistrale, acquisition de savoirs réinvestis dans des savoir-faire performants, apprentissage mené en co-responsabilité avec l'enseignant... tout ceci relève de l'ORLF. Et tout ceci nous permet de penser que l'objet didactique ainsi construit et la démarche d'apprentissage qui l'accompagne vont permettre à un plus grand nombre d'élèves d'entrer dans le fonctionnement de la langue, vont améliorer la gestion de l'hétérogénéité du public scolaire en ne laissant plus personne au bord du chemin. Il nous semble que la définition de l'ORLF que nous venons d'établir va déjà dans le sens de ce qui nous interpelle.

2. LE SOCIOCULTUREL DONT NOUS PARLONS

2.1 La diversité socioculturelle à l'école.

Elle est apparue dans les années 60 après la disparition effective des classes élémentaires du secondaire (le petit lycée)⁵ qui a progressivement installé une mixité sociale à l'école primaire. Elle prendra sa pleine mesure dans les années 70 avec la création du *collège unique* qui va scolariser *tous* les élèves jusqu'à la troisième. Cette massification du public scolaire primaire en amont de celle du public du collège a bouleversé la finalité de l'école. Celle-ci n'est plus une fin en soi mais devient un passage obligé vers le collège.

Il faut donc réactualiser le savoir en des contenus d'enseignement qui s'appuient sur les pratiques sociales du public scolaire et modifier la relation pédagogique. Il faut diversifier les démarches d'apprentissage en individualisant les tâches, en tenant compte surtout du *déjà-là* de chacun, en replaçant l'élève *au cœur des apprentissages*, en ne perdant pas de vue l'enfant qui habite l'élève et qui parfois ne peut oublier le poids de son acculturation familiale.

2.2 Les modes d'acculturation

Ils nous intéressent ici dans la mesure où ils participent à la construction du *déjà-là*. Ce n'est pas tant le processus de socialisation familiale qui nous interpelle que les différences culturelles qu'il engendre. Nous nous situons en effet dans ces écarts et ces tensions qui naissent de la rencontre entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire. L'enfant est

3. Qui a fait son entrée au collège avec la grammaire du discours depuis 1997.

4. Cette initiation à la grammaire de texte porte sur « le repérage des substituts d'un nom, le repérage des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques), le repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte, le repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation. » Programmes de 2002.

5. Loi du 3 mars 1945, promulguant l'*école unique* rendue effective dans les années 60. (Prost A., 1968, p. 405, 420).

au croisement de ces socialisations (Dubet, 1996, p. 52) et le succès scolaire des uns tient à la proximité des deux cultures alors que l'échec des autres s'explique par la distance de ces cultures et par la domination de la culture familiale sur la culture scolaire (Bourdieu, 1986 ; Lahire, 1995).

L'appropriation par les enfants de leur culture familiale dépend de la façon dont les parents font vivre les objets culturels qu'ils désirent transmettre en accompagnant ou non ce processus de transmission et en se situant eux-mêmes par rapport à ces objets. Il en est ainsi de la position symbolique des parents par rapport à la culture scolaire.

Des parents ayant eu eux-mêmes un mauvais rapport à l'école peuvent transmettre un blocage à leurs enfants. On constate alors une perturbation des représentations des enfants et un rapport à l'école hypothéquant leur devenir scolaire. Cependant, des familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas, (cas de parents analphabètes) peuvent permettre à l'écolier en tant qu'enfant lettré de trouver sa place au sein de la famille grâce à une réorganisation des échanges familiaux qui accordent un espace symbolique à la culture scolaire en reconnaissant sa valeur. Dans les milieux de CSP+, la socialisation familiale s'accorde mieux avec les modèles scolaires et les enfants passent facilement d'un espace dans l'autre. L'acculturation familiale prépare donc l'enfant à devenir un élève selon une modélisation propre à la famille, en conditionnant notamment la construction d'un rapport à l'école qui sera déterminant dans l'installation du degré de réceptabilité de l'individu aux acquisitions d'un *habitus secondaire* en particulier scolaire (Bourdieu, 1986).

C'est aussi dans la famille que l'enfant apprend à parler en se conformant aux pratiques langagières en usage, et c'est là qu'il construit son rapport au langage. Celui-ci prend part à la mise en œuvre du processus d'acculturation scolaire, notamment en ce qui concerne la relation aux normes linguistiques. C. Barré de Miniac (2000, p. 47) parle de conflit de normes linguistiques, conflit qui sous-tend les heurts entre les cultures et entre les langues par lesquelles s'expriment ces cultures, posant par ailleurs le problème du relativisme culturel dans la mesure où on peut se demander « si toutes les formes de langage sont équivalentes pour l'accès au savoir ». Autrement dit, peut-on considérer que toutes les pratiques langagières offrent la même pertinence face à l'acculturation scolaire ? C. Barré de Miniac pose en effet comme incontournable le respect des normes linguistiques surtout dans les pratiques scripturales, l'oral pouvant échapper quelque peu à ce carcan normatif.

On sait bien que le discours destiné aux enfants prend, selon les familles, des formes différentes. Une discrimination peut s'établir avant même l'entrée à l'école. Dans certaines configurations familiales, le discours qu'on adresse à l'enfant l'habitue très tôt à s'interroger sur le sens des mots, à utiliser le terme juste, à reformuler des tournures incorrectes, à traduire avec exactitude des sentiments personnels. Ce langage formel privilégie les rapports d'individu à individu, favorise le développement cognitif, la création de significations nouvelles et prépare à l'abstraction et à la compréhension des concepts. Dans d'autres familles, on pratique plutôt un langage en situation qui ne peut trouver sa pertinence que dans son contexte social d'origine.

Il semble donc logique que l'exigence scolaire d'une expression personnelle, originale obligatoirement normée et le plus souvent scripturale, déstabilise les élèves habitués à un registre de langue à usage plutôt domestique et caractérisé par une prédominance de l'oral sur l'écrit. Il est donc tout autant admis que d'autres élèves peuvent bénéficier d'une sorte de compétence acquise dans leur milieu culturel, compétence installée sur un continuum entre le langage familial et le langage scolaire sans transposition nécessaire pour passer d'un registre de langue à un autre. Il est logique de penser que la traditionnelle leçon de grammaire en tant qu'exposé normatif fasse davantage sens pour cette seconde catégorie d'élèves et puissent poser problème aux élèves précédemment évoqués. C'est là, au niveau du langage et de la langue que nous retrouvons une autre composante de l'hétérogénéité du public scolaire. C'est là qu'intervient une prise en compte du socioculturel dans les démarches d'apprentissage mises en place par l'enseignant, conscient que le *déjà-là* des uns devra, peut-être, être plus

stimulé que celui des autres. C'est en cela que la démarche proposée par l'ORLF peut convenir à un public moins homogène parce que plus attentive aux préoccupations et aux représentations plurielles des élèves par rapport au contenu du savoir.

3. QUELLE PART DU SOCIOCULTUREL DANS LA DÉMARCHE D'ORLF ?

Les Programmes de 2002 (p. 67) précisent que « la maîtrise de la langue est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français. » et que les compétences spécifiques à acquérir en fin de cycle 3 pour l'ORLF couvrent les trois dimensions langagières suivantes : *parler, lire, écrire*. La démarche préconisée concerne *l'écrit et les logiques de la langue*.(p. 65) On y parle de « *plus grande familiarité avec la structure de la langue* (p. 65) qui favoriserait pour l'écriture, la révision des textes produits et pour la lecture, leur compréhension.

Quels sont les éléments que cette démarche, nouvelle dans le domaine de la langue française, mais déjà préconisée en mathématiques et en sciences, met en place et qui pour nous, donnent une place accrue à la prise en compte de la diversité socioculturelle des élèves ? On a vu que les élèves pouvaient avoir des difficultés à prendre de la distance par rapport à la langue qu'ils utilisent spontanément. L'école se doit de les aider à acquérir cette compétence qui permet de passer de la langue en discours à la langue en tant que système organisé. En proposant aux élèves des allers-retours systématiques entre structure et sens, entre forme et fond, on peut les amener à manipuler la langue en tant qu'outil en leur évitant la lourdeur d'un enseignement formel qui reste inaccessible pour certains. La démarche inductive préconisée alors semble répondre à ces nouvelles exigences.

3.1. La démarche inductive en ORLF

Nous allons étayer notre propos avec l'exemple d'une séquence d'ORLF réalisée dans une classe de CM2. Cette séquence s'inscrit dans une programmation annuelle dans laquelle l'interaction lecture/écriture trouve sa place et sa pertinence vis à vis de l'ORLF En l'occurrence, en programmant pour ses élèves, l'étude de l'album « Scoop »⁶ de Gianni Rodari, l'enseignante anticipe le travail d'ORLF qu'elle pourra mettre en place avec eux en conjugaison et en grammaire : utilisation du passé composé et apprentissage de la forme affirmative/négative. Dans un temps consacré à la littérature, l'enseignante mène avec ses élèves un premier travail de réflexion sur ce qu'est un « scoop » et explore le champ lexical relatif à la presse. L'enseignante propose, ensuite, aux élèves d'écrire individuellement un article de faits divers tel que pourrait l'écrire le héros de l'album. Les élèves écrivent un premier jet.

Phase 1 : Repérage de l'objet ou des objets linguistiques à traiter

La lecture du corpus des textes des élèves permet de répertorier les différents faits de langue qui devront faire l'objet d'un apprentissage. Les hypothèses concernant l'apprentissage du passé composé et de la forme négative sont confirmées. Parmi les différents problèmes d'orthographe repérés dans les textes, l'enseignante en sélectionne un qui semble récurrent dans l'ensemble des textes et qui n'a pas encore été étudié : l'utilisation des homophones grammaticaux *c'est/s'est/ses/ces*.

Phase 2 : Première séance d'ORLF axée sur l'apprentissage du passé composé

L'enseignante propose aux élèves de réaliser un tri de textes à partir d'un corpus constitué d'extraits de l'album « Scoop », d'extraits de leurs premiers jets, de faits divers tirés de la presse locale ou nationale, etc. Ce travail se fait par petits groupes de trois à quatre élèves. Les

6. Les articles du héros/journaliste sont tous conçus à partir de non-événements. Rodari, G., (1999), *Scoop*, Rue du Monde, Paris.

élèves classent les textes selon leurs caractéristiques littéraires et/ou fonctionnelles. Parmi les éléments communs à tous les textes, le mode et le temps de conjugaison sont vite repérés et deviennent alors l'objet de toute leur attention. Les rapporteurs de chaque groupe font ensuite état de leurs observations à propos de l'emploi et de la construction du passé composé. Les remarques se recoupent ou se complètent. Elles doivent toutes être justifiées par rapport aux textes observés. L'enseignante doit organiser les tours de parole, gérer la prise de notes, faire reformuler les explications jugées trop sommaires, relancer la réflexion, valider les explications. Les éléments découverts par les élèves et jugés utiles pour la construction d'une règle sont retranscrits dans un classeur dont l'une des parties est consacrée à la conjugaison. Ils sont également affichés dans une version plus synthétique.

Phase 3 : Séances d'ORLF supplémentaires et entraînement

Dans la même semaine, d'autres problèmes grammaticaux et orthographiques sont pointés et étudiés au cours de séances d'ORLF toujours conçues de manière à ce que les élèves soient acteurs de leur apprentissage. Des séances d'entraînement systématique font suite à ces phases d'observation et d'analyse. Leur forme est variable (situation individuelle, par binôme, par petits groupes, à l'oral ou l'écrit). Elles donnent lieu à des évaluations formatives pour vérifier, rectifier ou renforcer la solidité des acquis. Les exercices d'entraînement, comme ceux d'évaluation, varient en nombre et en niveau de difficulté selon les élèves.

Phase 4 : Réécriture

À l'issue de cette première semaine d'apprentissage, les élèves sont invités à évaluer leur premier jet d'écriture. La classe élabore, collectivement, l'ensemble des critères qui serviront à la fois de base à la relecture du texte, à sa réécriture et à son évaluation finale. Cette évaluation est doublée par celle de l'enseignante. Les élèves procèdent ensuite à la réécriture de leur texte. Ils ont à leur disposition les outils grammaticaux (au sens large) construits au cours des séances d'ORLF.

Phase 5 : Poursuite des acquisitions et devenir des textes

D'autres séances d'entraînement décontextualisées ainsi que d'autres séances d'ORLF sont programmées de façon à compléter les connaissances. Chaque texte (premier et second jets) d'élève est consigné dans un classeur qui lui est personnel. L'élève peut constater l'évolution de ses progrès en matière d'écriture. De la même manière, le corpus de textes qui a permis le travail de réflexion sur la langue est conservé dans le même classeur de Français. Les annotations concernant l'emploi du passé composé, la marque de la forme négative ou l'écriture des homophones grammaticaux sont autant de référents que l'élève consultera lorsqu'il se retrouvera confronté à ce même type d'écrit.

Nous voudrions insister sur la phase d'entraînement. C'est une phase extrêmement importante qui doit assurer la pérennité des savoirs et des savoir-faire. Elle a pour objectif de fixer le travail d'observation et de réflexion qui vient d'être fait. C'est une tâche de longue durée qui va bien au-delà des exercices d'application qui suivent la traditionnelle leçon de grammaire.

On ne peut faire l'économie des situations *d'entraînement spécifique* (exercices de manuels, dictées) qui permettent aux élèves d'exercer leurs nouvelles compétences et de tester le savoir-faire qu'ils viennent d'acquérir. Mais ces situations sont à elles seules trop restrictives. Elles doivent trouver une prolongation dans des *situations d'écriture en contexte* qui assurent alors le transfert des connaissances vers d'autres types d'activité, participant en cela à *la maîtrise du langage et de la langue française* dans ses aspects transversaux.

POUR CONCLURE

C'est en travaillant de cette manière que l'élève peut s'approprier sa propre langue. L'objectif est, en effet, d'en comprendre les logiques et non d'appliquer des règles non maîtrisées.

Le socioculturel s'invite ainsi dans l'enseignement-apprentissage de l'ORLF en redynamisant les trois pôles du triangle didactique. Les savoirs que, dès 1998 A. Petitjean considérait comme relevant « d'une obsolescence didactique » sont redéfinis pour être plus facilement accessibles à tous.

La démarche d'apprentissage qui s'appuie sur les savoirs épilinguistiques des élèves pour les conduire vers des savoirs métalinguistiques permet à chacun de construire, à sa façon, ses connaissances. Le maître devenu médiateur reste cependant le garant du savoir que les élèves se doivent d'acquérir.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC Christine (2000) *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Lille, P.U.L.
- BOURDIEU Pierre (1986) « Habitus, code et codification », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 64.
- HALTÉ Jean-François (2004) « La grammaire au cœur des apprentissages », dans C. VARGAS dir., *Langue et études de la langue*, Aix en Provence, P.U.P.
- LAHIRE Bernard (1995) *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard.
- PETITJEAN André (1998) « La transposition didactique en français », *Pratiques* n° 97-98.
- PROST Antoine (1968) *Histoire de l'enseignement en France. 1800 – 1967*, Paris, Armand Colin.
- RUELLAN Francis (1999) *Un Mode de Travail Didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de Doctorat, Université de Lille III, Atelier National de Reproduction des thèses.