Le français tel qu'on l'enseigne

Daniel Lauret

▶ **To cite this version:**

Daniel Lauret. Le français tel qu'on l'enseigne. Expressions, 1992, 01, pp.153-161. hal-02399771

HAL Id: hal-02399771
https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399771

Submitted on 9 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE FRANÇAIS TEL QU'ON L'ENSEIGNE

Daniel LAURET
IUFM de la Réunion

L'analyse qui suit se veut une contribution à une étude visant à mieux connaître les pratiques d'enseignement du français à l'école maternelle et primaire à la Réunion. Notre champ d'observation : la pratique qui sert de référence aux futurs enseignants dans le cadre de leur formation. Il est, à cet égard, un terrain privilégié. Quel est le modèle d'enseignement du français proposé aux futurs professeurs d'école? Ce modèle se distingue-t-il significativement de celui qui est proposé dans les autres écoles? Et en quoi ?

La présente étude n'est pas fondée sur une observation directe (présence de l'observateur dans la classe) mais utilise comme matériel le discours des enseignants sur une pratique vécue[1] pendant un stage de trois semaines. Ce stage dit de « tutelle » met bien le stagiaire en position d'observer pour construire sa pratique future (stage en responsabilité), un modèle de référence.

Le matériel choisi nous confronte donc, non pas aux pratiques, mais à ce que les stagiaires en ont retenu ou filtré, à leurs représentations. Ces représentations ont pu rejoindre et renforcer celles qu'ils avaient préalablement élaborées à travers leur propre expérience scolaire (d'élèves ou d'enseignants). Ils rapportent alors des pratiques familières. Leurs observations ont pu au contraire entrer en « conflit » avec l'enseignement du français tel qu'ils l'ont connu naguère ou qu'ils l'imaginaient. Il existe, dans ce cas, le risque d'un rendu biaisé de pratiques qu'ils ne comprennent pas toujours.

Autant dire que le discours des stagiaires qui sert de matériel à cette étude n'est pas à prendre au premier degré, comme le compte rendu « objectif » de la réalité décrite. Il permet néanmoins d'établir une image des pratiques dont seul le contour moyen nous intéresse.

Pourquoi la « fixer » ? Notre projet global d'inventaire et d'analyse des pratiques d'enseignement du français tente de proposer aux enseignants un miroir de ce qu'ils font[2], dans lequel ils puissent se reconnaître et grâce au-

1. Les stagiaires ne sont pas toujours en position d'observateurs : ils prennent aussi la classe en main pour des séquences ponctuelles, des enchaînements de séquences, voire toute une journée.

2. B. Favre & Ph. Perrenoud, « Analyse des pratiques et évaluation formative d'un *curriculum* », *in Évaluer l'évaluation*. *Les actes de la rencontre internationale*, Dijon,

quel ils puissent réfléchir sur leurs pratiques et en interroger la pertinence, cette interrogation pouvant être l'amorce d'un processus de transformation.

Le 25 novembre 1991 donc, les futurs maîtres reviennent d'un stage en tutelle (4 novembre - 23 novembre) chez des instituteurs maîtres-formateurs (IMF). Ils sont répartis par groupes de deux ou trois dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et primaire.

Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
3 PS	3 GS	3 CE 2
1 MS	6 CP	2 CM 1
	3 CE 1	4 CM 2

Ils sont invités à remplir une grille en faisant l'effort de se référer très concrètement aux pratiques observées au cours de leur stage. Intitulé des activités, description de la tâche proposée aux élèves, inventaire des supports utilisés, explicitation des objectifs, la grille ne fait que reprendre les schémas d'observation classiques : l'enseignant fait quoi, avec quels moyens, selon quelle démarche et pour quel objectif ? C'est l'analyse des 38 réponses des stagiaires présents au cours (ils sont une cinquantaine au total) qui constitue l'objet de cet article.

Cycle 1 : petite et moyenne sections d'école maternelle

Les objectifs assignés à la petite et à la moyenne sections sont décrits de la façon suivante : faire parler les enfants, démutiser, favoriser l'expression, la communication, l'aisance, socialiser, améliorer le parler, améliorer l'articulation, le vocabulaire (exemple en petite section : la différence entre « lisse » et « piquant » ou encore, à l'occasion de la confection d'une salade de fruits : « quartiers », « cubes », « rondelles », « pépins », « noyaux »...), enseigner les structures (qu'est-ce que c'est ; je prends + GN, moyenne section), faire observer, faire décrire.

Pour atteindre ces objectifs : l'accueil, la répartition des tâches, la distribution des services, l'organisation du travail en ateliers, les regroupements, qui sont des moments de parole, d'échange et donc d'entraînement, de perfectionnement linguistique. L'entretien est décrit comme une occasion privilégiée de solliciter chaque enfant, de les faire s'exprimer au maximum et de corriger les principales erreurs.

l6-19 septembre 1986.

À noter enfin que l'enseignement du français n'est pas circonscrit à la discipline « français ». Toutes les matières (exemple cité du vocabulaire spatial en EPS) sont l'occasion d'apprendre le français.

Les supports cités de la pédagogie du langage sont les images, les affiches, photos, dessins, diapositives, les marionnettes, les comptines, les jeux, le « sac-surprise », la référence au vécu, les livres (albums ou contes).

Il ressort nettement qu'en petite et moyenne sections d'école maternelle, la discipline « français » est exclusivement assimilée au « langage » et, qui plus est, dans sa seule dimension orale. Quand ils sont mentionnés, le livre et les albums ne sont perçus que comme supports d'entraînement à la parole. L'importance du contact avec l'écrit, la langue des livres, n'apparaît dans aucune fiche.

Si l'unité du groupe « petite section / moyenne section d'école maternelle » apparaît dans les contenus et démarches décrits, il n'en est pas de même du groupe « grande section / cours préparatoire / cours élémentaire 1re année » pour lequel le découpage en classe semble prévaloir sur une unité « Cycle 2 » encore toute théorique. En fait, la grande section fait figure de classe charnière entre l'école maternelle et le bloc CP-CE 1 dont la solidarité est assez nette.

La grande section

Les activités de « langage » (l'accueil, les regroupements, les occasions d'échange offertes par l'organisation des services, la répartition des tâches ; l'exploitation des contes [« Pierre et le loup »] : écouter et raconter en français) et les objectifs qui leur sont assignés (communication, mise en place de structures grammaticales : c'est + GN / c'est + GN... qui) reprennent et prolongent celles des classes précédentes.

L'apparition de la lecture montre cependant que l'on est chez « les grands » et que les enseignants travaillent à préparer l'enfant au CP. L'approche de la lecture se fait dans deux directions :

- des exercices destinés à mettre en place des pré-requis ou préalables (exercice de perception visuelle, par exemple) ;
- une approche de l'écrit, globale et fonctionnelle s'intégrant à la vie de la classe (connaissance des étiquettes « prénoms », gestion du tableau de présence ; lecture des jours de la semaine).

L'écriture apparaît aussi mais se limite à de la copie. À chaque fois que les

stagiaires la mentionnent, c'est pour évoquer « l'écriture des mots travaillés en lecture ».

Parmi les supports utilisés, le tableau de feutre, les cassettes, les jeux éducatifs et les livres prolongent les classes précédentes alors que le matériel didactique confectionné par l'enseignant (polycopiés, étiquettes-mots, lexique de mots connus) fait une apparition significative.

Le cours préparatoire

Au CP, le langage cède la place à la lecture qui devient la préoccupation majeure. Évalués en nombre de lignes, les descriptions et commentaires des stagiaires sur le CP concernent à 70 % la lecture.

Le portrait-robot de la pratique moyenne : la démarche en entonnoir qui vise, à travers plusieurs leçons successives, l'étude de la correspondance phonèmes / graphèmes à partir d'un texte-support[3], texte du manuel ou texte élaboré par l'enseignant avec les élèves.

Si l'objectif de compréhension est souvent mentionné, la description des activités montre que l'apprentissage de mots nouveaux sert surtout à un travail de reconnaissance et de différenciation des « sons » que l'élève mémorise et combine ensuite en syllabes.

Enfin, l'opposition « lecture silencieuse / lecture à haute voix » (« savoir articuler une seule phrase d'un seul souffle ») est bien présente.

Cette pratique générale n'exclut pas un autre modèle nettement décrit dans deux CP à partir de supports diversifiés (affiches, lettres, histoires, conte). Exemple, cette démarche intitulée « Questionnement de texte » et rapportée par le stagiaire de la façon suivante :

> « Un texte est projeté (affiche, publicité, livre d'enfant). Les enfants doivent le déchiffrer ; ils font appel à leurs connaissances, comparent les mots avec d'autres affichés en classe, décortiquent les mots, utilisent la combinatoire pour trouver le sens du mot.
> Les enfants apprennent à gérer leurs acquis pour les réutiliser, à réfléchir devant un mot pour en retirer un sens. Ils émettent des hypothèses, les vérifient, ont une démarche logique d'observation et de déduction. Ils apprennent dans ces exercices que lire, c'est comprendre, donc ils cherchent un sens aux mots, aux phrases, au texte. »

Au CP, on ne fait plus du langage comme en maternelle mais de l'expression orale. Si un stagiaire évoque l'objectif de développer l'imagination de

3. Souvent réduit à la phrase. I1 s'agit quelquefois d'une comptine.

l'enfant, les autres réponses mentionnent des objectifs d'acquisition grammaticale (mémoriser des structures : il y a, c'est ; la négation : ne... pas, ne... plus ; l'interrogation par inversion du sujet : as-tu vu ? est-elle venue ?). Il faut signaler enfin que, dans trois CP sur six, l'expression orale se rapporte à l'échange oral qui sert à mettre en place le texte-support des activités de lecture.

En matière d'écriture, l'opposition écriture (1) / expression écrite (2) permet de distinguer (1) « copie et illustration de phrases », « reproduction fidèle d'un modèle », « écriture de mots dictés sans modèle fourni » et (2) la production de texte dont la seule forme évoquée est la construction d'une histoire à partir d'images.

La dernière matière de l'enseignement du français évoquée au CP est l'orthographe. En cohérence avec une approche de la lecture centrée sur la combinatoire, l'orthographe est plus liée aux sons qu'au lexique : les exercices décrits sont principalement des dictées de syllabes.

Le CE 1

Bien que la lecture soit moins présente, le modèle décrit au CE 1 prolonge les pratiques du CP. La maîtrise de la correspondance phonème / graphème fait encore partie des objectifs prioritaires (« bien lire certains sons »). L'opposition « lecture silencieuse liée à la compréhension » et « lecture à voix haute » (« marquer les liaisons / arrêts ») est plus accentuée qu'au CP. Le manuel prend également une place plus importante.

De la même façon enfin, et avec la même cohérence, l'orthographe est liée au contrôle des sons. Toutefois, apparaît la dictée de mots et un exercice nouveau, l'autodictée : les élèves restituent de mémoire une phrase ou un court texte préparé en classe.

Au CE 1 également, il n'est plus question de « langage » mais d'expression orale avec des exercices qui ne distinguent pas l'expression et la structuration linguistique : (l) avoir envie de parler, développer l'imagination / (2) savoir parler le français correctement, enrichir le vocabulaire, emploi de structures.

Pour l'écriture enfin, même opposition qu'au CP : l'écriture (bien faire les majuscules) et l'expression écrite (production de textes à partir d'images). Dans l'une des classes, est mentionnée la rédaction d'une lettre (demande administrative) dans le cadre d'un projet.

Au chapitre des matières qui font leur apparition au CE 1 : la « grammaire » et sa sœur, la « conjugaison » ainsi que le « vocabulaire ».

La grammaire désigne des leçons et exercices sur la syntaxe de la phrase : enrichissement de la phrase, distinguer groupe-sujet et groupe du verbe ; la forma interrogative : « apprendre à l'enfant à poser une question ».

Dans la leçon décrite sur la forme interrogative, la maîtrise linguistique du questionnement apparaît comme la conséquence d'une prise de conscience, d'une explicitation du fonctionnement de l'interrogation en français. La présentation qui en est faite inverse l'ordre de l'apprentissage « naturel » : grammaire implicite et grammaire explicite[4], parler la langue avant de réfléchir sur l'usage. À noter que les exemples de phrases cités montrent que la norme de référence est plus l'écrit que l'oral. Il s'agit moins d'apprendre à l'élève à formuler oralement une phrase interrogative que de lui apprendre à l'écrire en français.

La conjugaison (les temps du passé, le présent et le futur) est donc distinguée de la grammaire qui réfère, nous l'avons dit ci-dessus, à la syntaxe.

Le vocabulaire est mentionné comme une matière spécifique. L'exemple cité est un exercice sur la dérivation.

Le cycle 3

Si l'unité des cycles 1 et 2 reste à constituer, le groupe CE 2-CM 1-CM2 apparaît déjà comme très solidaire. L'homogénéité est telle que si la classe n'était pas mentionnée sur les fiches, il serait bien difficile de déterminer le niveau d'enseignement auquel les stagiaires se réfèrent : les démarches et contenus décrits sont en effet largement similaires.

Langage et expression orale : les deux termes reviennent à désigner, comme plus haut, tantôt des activités contraignantes d'apprentissage linguistique (exercices structuraux, CE 2) ou de maîtrise de certaines situations de parole (langage : savoir faire un exposé, CM 2), tantôt des activités d'expression (expression orale : savoir s'exprimer sans retenue, CM 1 ; l'enfant apprend à prendre la parole devant les autres en s'exprimant avec ses mots, CM 2).

En lecture, c'est le schéma traditionnel (lecture silencieuse, puis lecture à haute voix, puis réponses à des questions concernant le texte) qui est généra-

4. Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (Plan Rouchette), SEVPEN, n° 47, janvier 1971, INRDP.

lement pratiqué, mais lire évoque surtout la compréhension, et la vitesse apparaît comme un critère important du savoir lire : « Savoir prendre du sens dans un texte de en liant vitesse et compréhension », « lire silencieusement et rapidement ».

On lit encore beaucoup dans le manuel et sur des polycopiés ou photocopies mais les supports se diversifient : calendriers, recettes, articles de journaux, magazines, contes, romans.

L'organisation en atelier, l'utilisation de fichiers ou de l'ordinateur permettent une approche individualisée de la lecture sur la base d'exercices (exercices de cassure, texte-puzzle à reconstituer, exercices d'identification visuelle, de lecture rapide).

Dans un CE 2, la lecture orale (à voix haute) fait l'objet d'un enseignement spécifique à l'aide du magnétophone.

Dans un CM 1, un stagiaire mentionne une activité de « lecture expliquée » mais ni les objectifs, ni la démarche ne sont précisés.

La BCD n'est mentionnée qu'une fois en CE 2. La lecture est essentiellement liée à la classe : elle n'est jamais évoquée dans le cadre d'un projet d'école.

En orthographe, sont désormais distinguées orthographe grammaticale (problèmes liés aux accords ; le pluriel des noms, CM 2) et orthographe d'usage mais, comme au CE 1, cette dernière réfère moins au lexique et au caractère arbitraire du signe écrit donné par le dictionnaire qu'au rapport « oral / écrit » (les différentes façons d'écrire le son /O/, CM 1 ; de prononcer « -ent » en finale de mots, CM 1). Aussi, le support de l'enseignement de l'orthographe n'est-il pas le dictionnaire mais le manuel (exemple cité : *Le Manuel d'orthographe fonctionnelle*).

La dictée reste l'exercice privilégié. Elle est le plus souvent préparée et apparaît autant comme un moyen d'enseigner l'orthographe que de la contrôler. La formule « autodictée » apparaît comme une variante souple de la dictée. Elle permet aux élèves de se dicter à leur rythme un texte préalablement travaillé en classe et mémorisé à la maison.

Au CE 2, au CM 1 comme au CM 2, le dictionnaire est utilisé comme support de l'enseignement du vocabulaire : « Trouver le sens d'un mot, la définition selon le contexte. »

L'expression écrite a remplacé « l'écriture » : plus de copie mais de la production de texte (du récit essentiellement, à partir d'un support-image) avec une ébauche d'analyse de la structure d'un texte (« raconter l'histoire en décrivant les images », « écriture d'un petit texte à partir d'images », CE 2 ; « construire un récit, imaginer la suite d'un texte », CM 2).

Dans un CM 1, l'objectif n'est pas seulement de faire construire à l'élève un récit, mais aussi de lui faire prendre conscience de l'organisation de ce dernier. Un travail du même type d'élucidation de la structure d'un type d'écrit est évoqué à propos d'une étude de journaux : travail sur la une.

Un exercice apprécié et jugé intéressant : la reconstitution de texte, mais ses objectifs ne sont pas clairement perçus. Tantôt classée dans la rubrique « grammaire », elle est analysée comme un exercice destiné à « entraîner la mémoire de l'élève » et à fixer des structures de phrases. Dans d'autres fiches, elle apparaît sous la rubrique « Expression écrite » comme un exercice au service de l'écriture.

La grammaire est enseignée à partir d'exercices dont le support est le livre. Les contenus mentionnés sont :

- des manipulations sur la phrase de base et son expansion (CM 1) ;
- les différents types de phrases : affirmatives, négatives, interrogatives (CE 2) ;
- les formes différentes de la phase interrogative à l'oral et à l'écrit (CM 1) ;
- la reconnaissance du groupe-sujet et du groupe du verbe (CE 2) et (CM 1) ;
- l'identification du COD et les critères pour l'identifier sans poser la question « qui ? » ou « quoi ? » (CM 2).

La conjugaison continue à être distinguée de la « grammaire ». Les contenus mentionnés sont :

- apprentissage de la notion de temps (présent, passé, futur) grâce à des repères : hier, aujourd'hui, demain (CE 2) ;
- opposition participe passé / participe présent, CM 1 ;
- différencier les verbes du 1er et 2nd groupe à partir du participe présent, CE2 ;
- « étude du conditionnel, CM 2.

La poésie n'est évoquée que dans deux classes au CM 1. L'objectif déclaré : le développement de l'imagination à travers la création poétique.

Pour conclure

Ce travail ne permet pas de verrouiller des conclusions. Tout au plus de fixer l'image moyenne d'une pratique à soumettre à un prochain travail d'observation, sur des bases plus directes ou plus larges. Il nous intéresse, en particulier, de la replacer comme élément de comparaison, dans un projet global

d'évaluation (inventaire et analyse des pratiques)[5] dont le principal terrain d'observation est l'ensemble des écoles du DSQ de la Rivière des Galets, contexte plus représentatif de l'« école-pays ».

Le découpage en cycles institué par la circulaire ministérielle de 1991 n'est pas encore entré dans les pratiques. Dans les écoles qui forment les futurs enseignants, l'opposition maternelle / primaire est encore très marquée et les solidarités perceptibles suggèrent le découpage suivant : PS, MS / GS // CP, CE 1 / CE 2, CM 1, CM 2.

L'oral (français) est pratiqué, il n'est pas enseigné. C'est surtout l'écrit qu'on enseigne à l'école. L'enseignement de la lecture laisse peu de place à la littérature enfantine qui, si elle apparaît sous forme de conte en maternelle, est de moins en moins présente à mesure de la progression dans les grandes classes la lecture, devenant progressivement une affaire de morceaux choisis dans le manuel ou sur textes photocopiés. Côté production de textes, c'est surtout à raconter que les enfants sont entraînés.

Une maternelle qui se préoccupe surtout d'apprendre à l'enfant à parler, un CP / CE 1 polarisé sur la lecture, un enseignement indifférencié du CE 2 au CM 2 où l'apprentissage de l'écrit rend nécessaire des exercices d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison, les mêmes d'une classe sur l'autre et qui seront sans doute repris au collège, « le français tel qu'on l'enseigne »[6] à la Réunion, si l'on se réfère aux pratiques décrites, n'a pas grand chose de spécifique.

En particulier, la distinction entre apprendre à parler ou écrire et « apprendre le français » n'apparaît pas. L'éco1e fonctionne implicitement comme s'il s'agissait de perfectionner le français que l'enfant parlait déjà dans sa famille. Les pratiques décrites n'évoquent jamais la situation d'élèves dont la langue maternelle ne serait pas la langue d'enseignement et à qui il faudrait apprendre le français comme une langue seconde dans le cadre d'une pédagogie s'appuyant sur la première expérience linguistique et culturelle de l'enfant. Aucune trace de problèmes d'enseignement du français dans un contexte créolophone marqué par un échec important. La pédagogie décrite est-elle en équilibre avec le profil d'élèves qui échoit, à quelques exceptions près, aux maîtres-formateurs : classes urbaines, milieux sociaux favorisés pratiquant le français ?

5. Projet de recherche-action « Apprentissage du français en milieu créolophone » (R.M. Degearier, G. Ramassamy, D. Lauret).

6. *Cf*. La description et l'analyse faites par F. Marchand dans son ouvrage *Le Français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*, Larousse, 1971.