

Les malentendus du référentiel

*Graziella Deleuze,
Maitre-assistante en français
département pédagogique de la Haute École Bruxelles-Brabant*

Au moment où nous clôturons ce numéro, nous avons envie d'aborder ce que nous avons appelé « les malentendus du référentiel ». En effet, depuis plusieurs mois, nous entendons s'exprimer ce qui nous apparaît comme des malentendus. Qu'il nous soit donc permis de les analyser et d'y répondre. Mettons quelques pendules à l'heure d'été au moment où une réforme tente de réduire les inégalités entre nos enseignements.

« Le nouveau référentiel ... encore une réforme ! » ou le malentendu des réformes incessantes

Le nouveau référentiel Français-Langues anciennes (FRALA) intègre des données issues de la recherche et peut dès lors donner l'impression qu'il incarne une réforme de plus, « venue d'en haut », imposée par des scientifiques coupés du terrain des enseignant-e-s ; et pourtant, quand on regarde les intitulés et qu'on les compare à ceux des Socles de compétences de 2002, des similitudes évidentes apparaissent comme le montre ce tableau comparatif.

Socles de compétences (2002)	FRALA (2022)
4 capacités : lire, écrire, parler - écouter	4 visées : lire, écrire, parler, écouter Réception / production
Lire	
<ul style="list-style-type: none"> • Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication • Elaborer des significations • Dégager l'organisation d'un texte • Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte • Tenir compte des unités grammaticales • Traiter les unités lexicales • Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit • Construire un message significatif • Dégager et assurer la cohérence du message/texte • Traiter/utiliser les unités grammaticales • Traiter/utiliser les unités lexicales • Manifester sa compréhension en répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants : les relations entre les éléments (texte -illustrations)

Ecrire	
<ul style="list-style-type: none"> • Orienter son écrit en fonction de la situation de communication • Elaborer des contenus • Assurer l'organisation et la cohérence du texte • Utiliser les unités grammaticales et lexicales • Assurer la présentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit • Produire/élaborer un message • Vérifier et ajuster sa production • Assurer la présentation du message
Parler – écouter	
<ul style="list-style-type: none"> • Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication • Elaborer des significations • Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message • Utiliser et identifier les moyens non verbaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter sa prise de parole, son écoute, sa lecture, son écrit • Dégager et assurer la cohérence du message/texte

Qu'on ne s'y trompe pas : la différence entre les deux référentiels ne se situe pas dans l'inflation des savoirs, savoir-faire et compétences mais dans la précision de la formulation des attendus apportée par le FRALA, année par année, précision qui a pour objectif de réduire les disparités constatées entre les cursus d'une école à l'autre, voire d'une classe à l'autre au sein d'un même établissement. Ces attendus « incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves » (FRALA, p.15).

Socles de compétences (2002)	FRALA (2022)
Français : 10 pages (p.11 à p.21)	237 pages (dont 15 consacrées aux langues anciennes)
3 niveaux : I - fin 2e primaire II - fin 6e III - fin 2e secondaire	Tronc commun de 9 niveaux Attendus année par année

« Je n’aurai jamais le temps de voir tout ça » ou le malentendu du temps

Nous venons de montrer que ces savoirs, savoir-faire et compétences ne sont pas nouveaux. Ce qui est nouveau, par contre, c’est la précision des formulations des attendus, ce qui peut apparaître comme une masse de savoirs à enseigner. D’où le malentendu du temps : « Je n’ai pas le temps... de faire tout ça ».

Que veut dire « avoir le temps » ou « ne pas avoir le temps » ? La question que tout·e enseignant·e devrait se poser, quel que soit le niveau où il enseigne, n’est pas : « est-ce que j’ai le temps ? » mais « dans la leçon que je viens de faire en français, les élèves ont-ils progressé dans leurs apprentissages en lecture, écriture et à l’oral ? ». Si la réponse à cette dernière est « oui », la question du temps n’a alors aucun sens...

Ainsi, face à des enfants apprentis lecteurs qui entrent dans l’écrit, l’apprentissage n’est-il pas de progresser en lecture-écriture ? Quel est l’intérêt de juxtaposer des savoirs tels que le pluriel des noms avec les exceptions, si ceux-ci sont « vus » (ah le fameux « vu » !) sans que les élèves utilisent ce pluriel, sans transfert de ce savoir « vu » car ils ne rédigent pas de production écrite ?

« Je n’ai pas le temps de lire un album pendant plusieurs jours ». Cette phrase, nos étudiant·e·s stagiaires l’entendent (trop) systématiquement lorsqu’ils proposent une séquence de lecture sous la forme d’une lecture par dévoilement progressif avec débat interprétatif qui suit une prise de notes dans un écrit réflexif... Or, l’enseignant·e qui fait lire un épisode d’un album, qui le fait oraliser ensuite avant de proposer de noter des mots-clés ou de dessiner avant un échange, cet·te enseignant·e développe tous les apprentissages liés à la production et à la réception : il vérifie l’identification des mots et la capacité de décodage, il vérifie ensuite la compréhension des enfants et leur capacité à la manifester par l’écrit ou l’oral. Ce faisant, il répond aux attendus de fin de 1^{re} :

En fin de 1re année primaire, le niveau de lecture attendu pour tous est le niveau « d’apprenti lecteur ». À ce niveau, l’élève maîtrise un nombre important de correspondances graphophonétiques (moteur du développement des capacités d’identification de mots), qui lui permet de lire de plus en plus de mots nouveaux. L’apprenti lecteur identifie les mots écrits par décodage (assemblage), par reconnaissance immédiate ou encore par analogie avec un mot connu. Avec l’aide de l’enseignant, l’élève lit et comprend des textes adaptés à son niveau scolaire en utilisant des stratégies de compréhension et d’interprétation : il établit des liens entre une histoire et son vécu, répond à des questions sur les éléments principaux d’une histoire, (se) représente le contenu du texte, émet des hypothèses, infère un élément du texte. Il se construit progressivement une culture littéraire.

(FRALA, 39)

Apprendre et faire apprendre, ce n'est pas courir vers un but pour « voir » tout ce qui est mentionné sur une liste (liste que les enseignants s'imposent souvent entre eux) mais s'assurer que l'ensemble de la classe a développé des compétences en lecture-écriture et à l'oral, et que les élèves mobilisent des savoirs et savoir-faire pour développer des compétences en réception (lire-écouter) et en production (écrire-parler).

« Avec ces changements en grammaire, on ne va plus s'y retrouver ! » ou le malentendu des savoirs langagiers

Il est question dans ce référentiel de « savoirs langagiers » autant que de « grammaire ». Comme le qualificatif « langagiers » l'indique, les savoirs sont envisagés dans une perspective de communication. Ils sont des outils visant l'acquisition progressive de compétences linguistiques visant à mieux écrire et mieux parler ; c'est ainsi que le texte (même court) sera l'unité de base pour observer, manipuler la langue et s'approprier ses mécanismes en vue de l'amélioration des productions écrites et orales.

Il s'agit de dépasser la dichotomie entre la grammaire envisagée comme « outil de communication » et la grammaire conçue comme « objet d'étude », pour ne plus les séparer et les étudier simultanément : les savoirs langagiers étudiés doivent amener à mieux communiquer, tandis qu'une communication efficace permet d'identifier les savoirs langagiers qui doivent être mobilisés.

(FRALA, p.28)

Les « unités grammaticales » seront dès lors approchées dans les quatre visées autour desquelles l'enseignement du français s'articule : lire et écouter (visées de réception), parler et écrire (visées de production).

Les auteurs du référentiel ne proposent l'étiquetage (attendus de savoirs) qu'à partir de la 3^e primaire, ce qui n'empêche pas de repérer des marques de genre et de nombre (attendus de savoir-faire de fin de 2^e), de manipuler la langue dès les premières productions écrites et orales, d'observer son mode de fonctionnement dès l'entrée dans l'écrit, dès les premières lectures. Cette manipulation est même encouragée :

Ainsi, on n'envisage l'étiquetage des notions grammaticales qu'à partir du moment où l'élève aura été familiarisé avec elles par l'observation dans des productions écrites ou orales, dont les siennes propres. Cela implique, par exemple, que si l'observation et la réflexion sur la langue sont menées très tôt, la formalisation de ce métalangage spécifique sous forme d'attendus n'intervient qu'à partir de la 3^e année primaire. Au fur et à mesure de la progression dans le tronc commun, les notions et les regroupements, tout comme les savoir-faire, s'articulent et se complexifient.

Dans la même logique, la formalisation des savoirs liés à la phrase complexe (et au subjonctif) est reportée au secondaire, de manière progressive entre la 1^{re} et la 3^e année secondaire. Ce qui n'empêche aucunement d'observer et de manipuler les phrases complexes très tôt, les élèves les utilisant naturellement dès leur plus jeune âge.

(FRALA, p.28)

Il n'y a donc pas de « révolution » en grammaire : les notions abordées dans les grammaires normatives « classiques » se retrouveront dans ce référentiel. Seuls deux apports sont nouveaux. Nous les présentons ici.

- L'apparition d'une fonction faisant défaut jusqu'ici : la fonction du prédicat. Depuis des décennies, nous apprenons aux élèves à repérer les classes et fonctions. En désignant le groupe sujet, nous désignons par le terme « sujet » la fonction du groupe nominal dans la phrase ; parallèlement à ce repérage, nous faisons identifier le groupe verbal... sans que l'on attribue une fonction à celui-ci. Nous enseignons donc une incohérence depuis des décennies, un savoir dont les étiquettes elles-mêmes ne respectent pas cette fameuse distinction de classes et fonctions.
- L'apparition du complément circonstanciel du verbe. Ce complément apporte un sens de cadre (manière, moyen, temps, lieu, cause...) à la relation entre le complément du verbe et le verbe, à l'intérieur du groupe verbal : *Sarah mange ses frites avec les doigts*. Il apporte une information à l'intérieur du groupe verbal alors que le complément circonstanciel de la phrase apporte une information à l'ensemble de la phrase (et donc à la relation sujet-prédicat) : *ce midi, Sarah mange des frites*.

« Faire exprimer ses émotions, c'est le job du prof d'EPC ! » ou le malentendu de l'expression des émotions

Depuis que le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) est devenu obligatoire, nous entendons des enseignant·e·s (et parmi eux des maîtres de stage) tenir ce discours pour le moins interpellant.

Depuis quand la réaction psycho-affective à une œuvre artistique relève-t-elle d'un cours d'EPC ? La rencontre avec une œuvre est toujours une affaire d'appréciation, une appréciation fondée sur la lecture distanciée de l'œuvre mais aussi sur la lecture participative, deux postures de lecture que le référentiel encourage (enfin !) à développer... Professeure de français depuis plus de trente ans, j'ai enseigné dans le secondaire pendant dix ans avant de former des instituteurs et institutrices. Je ne connais rien de plus gratifiant que de voir des adolescent·e·s ou des enfants exprimer leurs réactions (vive, triste, agressive, exaltée, révoltée...) à la lecture d'un texte littéraire et apprendre à les nuancer, les affiner...

La volonté est de susciter, d'entretenir et de développer le plaisir de lire et d'écrire, mais aussi d'écouter et de s'exprimer pour prendre une part active dans la vie de

la classe. Cet engagement est alimenté par de fréquentes invitations à réagir, à exprimer son ressenti, son opinion face aux textes. Les élèves sont invités à partager ces éléments subjectifs avec leurs pairs, en prémices au développement du mode de lecture distanciée qui sera à maîtriser en 4e année primaire.

(FRALA, p.72)

Cette réaction aux œuvres lues (ou observées lors de la visite d'un musée par exemple) peut se développer grâce aux savoir-faire suivants : *se mettre à la place d'un personnage (traits de caractères, valeurs, comportements). Exprimer une impression, une opinion. Partager ses impressions. Énoncer les ressemblances et des différences entre des œuvres et les comparer. Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un récit. S'interroger sur l'intention de l'auteur* (FRALA, p.79).

« On ne fait pas écrire des enfants qui ne connaissent pas encore toutes les correspondances grapho-phonétiques, il y a trop d'erreurs d'orthographe » ou le malentendu de la norme

Pour la plupart des didacticien·ne·s, il est difficilement défendable d'attendre, pour permettre de s'exprimer par écrit, que l'enfant ait maîtrisé toute une série de compétences préalables, du geste graphique à l'orthographe. Ceux-ci plaident donc pour une entrée précoce mais progressive de l'enfant dans le monde de la production écrite. S'il est important que l'enfant comprenne les textes qui lui sont lus, il est tout aussi essentiel qu'il se rende compte qu'il peut aussi en produire, participer à la production de ceux-ci. Par ailleurs, « l'hypothèse d'une forte interaction entre apprentissage de la lecture et de l'écriture, selon laquelle l'un et l'autre s'influencent mutuellement, n'est pas nouvelle ». (Brissaud, et al., 2016, p. 86).

Les expérimentations nombreuses [...] montrent que faire écrire une vraie phrase, un vrai petit texte à la fin de l'année n'est pas trop difficile pour des élèves ordinaires de 6 ou 7 ans. Simplement c'est une tâche très complexe qui nécessite un accompagnement d'une grande proximité de la part de l'enseignant [...]. Faire entrer un enfant dans le monde de l'écriture, ce n'est pas lui donner une simple technique, quelques codes, c'est un geste culturel beaucoup plus fondamental.

(Bucheton et Soulé, 2009, p.7; p.127)

Lecture et écriture sont en étroite interrelation et la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

(Goigoux, 2016, p.36)

Même si, dans les apprentissages scolaires, l'écriture et la lecture doivent être étroitement associées, des moments spécifiques peuvent être consacrés à des

activités qui permettent à l'enfant d'acquérir la capacité de produire de l'écrit d'une manière de plus en plus autonome et structurée. Nous entendons par production écrite l'expression personnelle d'un écrit par un enfant. L'écriture « production » se distingue de l'écriture « geste graphique », en ce qu'elle demande à l'enfant de rédiger mais aussi de composer, de rechercher les mots qu'il souhaite écrire, puis de les transcrire.

La norme orthographique dans toutes les situations d'écriture ne doit pas être envisagée comme une obligation ou comme un objectif prioritaire. L'enseignant·e peut lui-même montrer à l'élève comment il corrige son écrit en dialoguant avec lui... Le référentiel propose donc que les scripteurs débutants soient capables de rédiger des textes contenant 50 % de formes correctes (fin P2) et des textes contenant 60 % de formes correctes (fin P4). La norme n'est pas une fin en soi ; elle ne doit pas forcément faire l'objet d'une correction systématique surtout si ces textes ne sortent pas de la classe et n'ont pas une vie sociale en dehors de celle-ci. Enfin, déconstruisons le mythe de « l'erreur contagieuse » : l'élève peut voir, côtoyer des erreurs sans les enregistrer.

Conclusion

Ceci n'est pas un billet d'humeur mais une humble et courte tentative de mise au point. Les discours entendus et reproduits ici nous portent à croire que ces malentendus évitent de remettre en question les pratiques. Le référentiel FRALA, loin d'être parfait - et lui-même résultat de compromis - offre des réponses modestes à ces malentendus qui servent parfois d'alibis à l'enseignant·e qui n'atteint pas ses objectifs.

Dans une société qui se fracture, qui renforce les inégalités sociales et qui fragilise les individus, nous voulons croire encore et toujours à une école qui ne se contente pas de reproduire des pratiques inefficaces¹, de juxtaposer des savoirs « vus » sans que les élèves se les approprient. Nous voulons croire à une école exigeante, qui déconstruit les idées reçues pour que chaque enfant puisse se développer et construire son avenir grâce aux moyens qu'elle lui aura fournis.

¹ La recherche a montré cette inefficacité mais de nombreux enseignant·e·s eux-mêmes font le constat de cette inefficacité et ce faisant, ils se démobilisent et se découragent aussi face à des objectifs qui ne sont pas atteints.

Bibliographie

Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. & Tortereau, C., (2016). Effets des pratiques d'enseignement d'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie* 186, 85 - 98.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.

Goigoux, R. (dir.), (2016). *Lire et écrire, rapport de recherche : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon et Institut français de l'éducation.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de français et de langues anciennes (FRALA) - Tronc commun*.

Viriot-Goeldel, C. (2017). Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse. *Repères*, 55, pp. 227-244