

Commentaire du programme de grammaire et d'orthographe 2008

Après une longue période de déliquescence de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire, ce programme, dont le plus grand mérite est d'en être un, marque incontestablement un tournant.

À la différence des programmes de 2002, les différents niveaux sont ici balisés et chaque notion nouvelle précisée. Ce recentrage sur les contenus évite de se perdre dans le flou des cycles. Il préserve la liberté des maîtres : les connaissances à enseigner sont clairement établies, mais les démarches ne sont plus imposées.

La progression grammaticale cesse d'être subordonnée aux besoins ponctuels des « productions d'écrits » ou des « projets » obligatoires. On rompt aussi avec le saupoudrage pernicieux de l'ORL, cette grammaire d'occasions, source de nombreuses confusions.

Le changement de cap, du moins dans l'orientation générale, est donc bien réel. Vrai programme, objectifs précis : l'étude de la grammaire peut enfin prétendre recouvrer sa cohérence.

On attend à nouveau des élèves qu'ils apprennent leur langue et qu'ils sachent l'écrire. Les auteurs précisent ainsi à de nombreuses reprises que ceux-ci doivent, quand ils écrivent, « respecter les règles », « écrire *sans erreur* », « orthographier *sans erreur* », « accorder *sans erreur* », etc. Cette insistance un peu lourde trahirait-elle la crainte de n'être pas compris ? Il est vrai qu'il y a une pente à remonter. Les maîtres d'école, poussés dans cette voie par les textes officiels, ont trop souvent laissé de côté l'étude systématique de la langue, comme si les règles de grammaire et d'orthographe pouvaient miraculeusement « émerger » de la seule pratique de la « production d'écrits ». Résultat, l'incorrection est devenue norme, et les écrits « produits » incompréhensibles. On saluera donc comme un bienfait la disparition du petit monde enchanté de « l'observation des chaînes d'accord » et de « l'observation des règles d'engendrement des temps des verbes ». Préparés par l'étude explicite des principales natures : nom, verbe, article, adjectif qualificatif, les accords sont exigibles et exigés : celui de l'adjectif et de l'article avec le nom ; celui du verbe avec son sujet. Les différents cas de formation des féminins et pluriels des noms et des adjectifs sont recensés avec clarté. Des conjugaisons définies sont à étudier et à appliquer à l'écrit. L'inventaire des confusions possibles – terminaisons verbales et homophones grammaticaux –, démultipliées par la superficialité de l'ORL, est même dressé.

Précis et exigeants, ces programmes sont en outre marqués par un réel souci de progressivité.

Par exemple, les différentes natures regroupées sous le terme « déterminants » y sont étudiées progressivement, alors que cette classe composite donnait lieu jusqu'à maintenant à un enseignement

indifférencié de toutes les natures qu'elle regroupe¹. Ainsi, l'article – qui n'est pas appelé « déterminant article » – est enseigné en CP et CE1, les « déterminants » possessifs en CE2, les « déterminants » démonstratifs et indéfinis en CM1 et les « déterminants » interrogatifs et exclamatifs en CM2.

L'étude du complément du nom, en CE2, précède l'introduction de la proposition subordonnée relative en CM1. C'est une rupture avec l'enseignement des notions troubles d' « expansions du nom » ou « de la phrase » qui, dans les programmes précédents, noyaient dans un ensemble vague l'adjectif, le complément du nom et la proposition subordonnée relative.

L'analyse des propositions est répartie de la façon suivante : la coordination, la juxtaposition et la proposition subordonnée relative sont vues en CM1 ; la proposition subordonnée conjonctive en CM2.

Soit dit en passant, on comprend l'hostilité manifestée à l'égard de ces programmes par ceux qui, depuis des décennies, vantent les vertus grammaticales des « découvertes autonomes » et des « compétences transversales » ou « citoyennes ». Au moins pourraient-ils avoir la retenue de ne pas fuir leurs responsabilités dans un fallacieux « Nous l'avons toujours fait ! » Doit-on leur rappeler que leur refus d'enseigner les éléments, c'est-à-dire, à l'école élémentaire, d'enseigner quoi que ce soit, a fait la prospérité de l'industrie du soutien scolaire ? Jolie conquête démocratique : faire payer - à ceux qui le peuvent – les connaissances que l'école gratuite ne délivre plus.

Attendus donc, et salutaires, ces programmes ne rejettent pourtant pas, loin s'en faut, toutes les marottes pédagogistes.

On peut tout d'abord noter la litanie des infinitifs : « repérer, identifier, comprendre, mémoriser, utiliser, distinguer » ; injonctions creuses dont le seul mérite est d'éviter le mot tabou de « connaissances ». La manie constructiviste de l'« approche » des notions – aux dépens de leur étude explicite – conserve aussi quelques droits vigoureux.

Ainsi, la « notion de circonstance » n'est qu' « approchée » en CE1, puis encore en CE2, les élèves devant seulement « savoir répondre oralement aux questions où ?, quand ?, pourquoi ?, comment ? ». L'étude de la circonstance n'est formalisée qu'en CM1, où sont enfin étudiés les compléments circonstanciels de lieu, de temps, de cause et de manière. De même, l'adverbe est-il seulement « manipulé » – aveuglé – en CE1, puis en CE2, avant d'être enfin étudié en CM1. C'est également par la manipulation seule qu'il est prévu d'aborder « la coordination par *et, ni, ou, mais* entre des mots ou des phrases simples ; par *car, donc* entre des phrases simples » en CE2, alors que la coordination et la juxtaposition ne seront formellement étudiées qu'en CM1. Vestiges d'un enseignement par « construction autonome », qui élude les connaissances et prédit son propre échec, deux lignes d'orthographe s'enorgueillissent du défaitiste « en cours d'acquisition » : le pluriel des noms en *-au* et en *-ail* en CM1 ; la distinction *leur/leurs* en CM2.

¹ Article, adjectifs possessif, démonstratif, numéral, interrogatif, exclamatif et indéfini

On s'étonne ensuite du fait que le travail sur « la correspondance entre lettres et sons » reste au programme d'orthographe jusqu'en CE2. La capacité à écrire phonétiquement sans erreur devrait être une affaire réglée en fin de CP. Sans doute est-elle encore requise au CE2 ; elle l'est même au baccalauréat : devrait-on alors l'inscrire au programme de terminale ?

Cette anomalie programmatique résulte d'une hégémonie d'autant plus prégnante qu'elle fait l'objet d'un déni complet, celle des méthodes semi-idéovisuelles dissociant écriture et lecture.

Certes, le terme de « voie directe », qui faisait une obligation de la reconnaissance des mots, en occultant la valeur sonore des lettres, a été évacué. Mais il revient ici par la fenêtre dans une liste de « mots-outils » dont la fréquence est réputée valoir dispense de déchiffrement et permettre l'écriture « globale », sans relation entre ce qui est écrit et les sons transcrits. Fallait-il encourager les instituteurs, devenus malgré eux, après des années de propagande, les Messieurs Jourdain de ces méthodes désastreuses, à persévérer dans l'erreur ? Cet objectif – « la correspondance entre lettres et sons » –, décidément présenté comme un graal, est pourtant aisément atteint par un apprentissage simultané de l'écriture et de la lecture. Plutôt que de chercher à corriger des insuffisances provoquées par des instructions absurdes, les programmes feraient mieux, tout en laissant une entière liberté dans le choix des méthodes, de se contenter d'exiger de tous les élèves en fin de CP l'écriture correcte de tout mot régulier : *coquille, écureuil, tailleur, guirlande, musique, classe, ...*

En dépit de l'effort de progressivité, la conservation du terme « déterminant » est problématique. Cette « classe » rassemble en effet sous une fonction commune plusieurs natures différentes, et non, justement, UNE nature. Son utilisation entraîne chez les élèves une confusion nocive et durable, tous les mots adjoints au nom – quand ce ne sont pas tous les « petits mots » précédant le nom – devenant indistinctement pour eux des « déterminants ». Placé alternativement dans les natures et les fonctions, le mot « déterminant » entretient la confusion entre ces deux notions que l'on veut à juste titre faire distinguer. « Nature : déterminant ; fonction : détermine » : cette incohérence contrevient aux exigences de clarté en principe de rigueur à l'école primaire ; cela devrait suffire à en faire écarter l'usage à ce niveau.

Également contradictoire avec l'ambition annoncée de faire identifier les différentes natures et d'établir une distinction précise entre nature et fonction, on trouve encore dans ces programmes les « mots de liaison », fourre-tout où s'empilent conjonctions de coordination et de subordination, pronoms relatifs et adverbes.

Le groupe nominal est introduit au CE1. Certes, ces programmes attirent l'attention sur les éléments du groupe du nom, leur nature et leur fonction, mais il est regrettable qu'ils laissent entendre que la notion de groupe pourrait être enseignée avant l'étude de ses composants, surtout quand on sait à quel point les pratiques « groupistes » sont enracinées.

La distinction « fonctionnelle » entre « compléments essentiels » et « compléments circonstanciels » subsiste d'ailleurs en CM2. Retour déguisé du « groupe verbal » dont le « complément essentiel » est constitutif ? Introduit en primaire, le groupe verbal, lui-même peuplé de « GN » et de « GV », dissout natures et fonctions. Quant aux opérations formelles de déplacement et de suppression, elles diluent les spécificités des compléments du verbe.

Outre ces concessions aux instructions antérieures, quelques bévues sont à relever.

La déroute de l'orthographe doit-elle encourager à piocher sans discernement dans le premier catalogue mécaniste venu ? On trouve dans les homophones grammaticaux du CM1 le traitement de : *ce/se ; c'/s' (c'est/s'est ; s'était/c'était)*. Et cela, sans la moindre mention des verbes pronominaux qui impliquent pourtant de sérieuses subtilités. Par suite – Bled en main ? – les rédacteurs dispersent, au petit bonheur, du CE1 au CM2, les diverses leçons d'orthographe lexicale et d'usage. Bien sûr, celles-ci doivent être reprises et complétées chaque année. Mais elles sont ici alignées dans un ordre souvent hasardeux, et la gradation des difficultés y est aléatoire. À quoi rime le malheureux « h aspiré », échoué en CM2 ? La coupe syllabique en fin de ligne, qui devrait être acquise en début de CE1, n'apparaît – au grand soulagement des professeurs de collège –, qu'en CM2 également.

C'est à peine si l'on trouve trace, ou très tardivement, en CM1, de l'étude des noms masculins et féminins en *-ail, -eil, -euil*, et des noms féminins en *-ée, -té, -tié*, ou portant un « e » muet. Privée de cette matière, l'étude abstraite du genre des noms, placée en CE1, ne peut guère avoir d'effet en orthographe.

À titre de comparaison, rappelons la progression méthodique d'un Berthou CE1² qui étudie les noms en *-ie, -ue, -oue, -oir/-oire, -eur, -ail, -euil, -eil*, etc ; ou encore, toujours en CE1, les mots en *acc-, app-, aff-, eff-, off-* ici relégués en CM2, donne des règles mnémotechniques et cite les exceptions qui renforcent l'apprentissage des régularités.

Nous soulignons en commençant les efforts de clarté et de progressivité de ces nouveaux programmes. Il y a pourtant matière à discuter la pertinence de certaines progressions. La distinction entre complément d'objet direct et complément d'objet indirect est au programme dès le CE2, or la préposition, qui caractérise le complément indirect, n'est étudiée qu'en CM2. Seconde remarque, plus fondamentale : quelle est l'utilité de faire distinguer au CE2 ces deux compléments ? La connaissance du COD a deux applications. La première est l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* lorsque le COD est placé avant le verbe. Cette étude suppose la maîtrise des temps composés et de la pronominalisation du COD, qui est ici au programme du CM1. La seconde application – qui n'est traitée qu'en CM2 – concerne la transformation de la voix active à la voix passive, où le COD devient sujet. Au niveau où elle est au programme, la différence entre les deux compléments d'objet ne répond à aucune nécessité et ne peut être que formelle. Il n'y a sans doute pas lieu d'en encombrer l'esprit des élèves. Mieux vaudrait, en

² BERTHOU, GREMAUX, VOEGELE, *Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Cours élémentaire*, Belin, 1950

CE2, s'en tenir à l'appellation « complément d'objet » - en ne prenant en classe que des exemples de complément d'objet direct –, l'objectif étant de faire distinguer l'objet de l'attribut du sujet et du complément circonstanciel.

S'agissant d'ailleurs de ce dernier, on note qu'après en avoir étiré l' « approche » en CE1, puis en CE2, les programmes ne le formalisent qu'en CM1. Le complément du nom, lui, est étudié dès le CE2. Vraie question de progression : lequel, du complément du nom et du complément circonstanciel, doit être étudié en premier ?

Le traitement du complément du nom présente quelque intérêt orthographique. Il peut en effet permettre de prévenir une erreur courante : l'accord mécanique du verbe avec le nom qui le précède, comme dans : « Le chat des voisins grimpe sur le toit » où le verbe est souvent affublé d'un *-ent* indu. Les rédacteurs ont-ils eu cette préoccupation ? La difficulté est pourtant aisément levée si l'accord du verbe avec le mot sujet est solidement établi, ce qui est justement l'objectif du CE2. On peut penser aussi qu'on a voulu privilégier le groupe nominal et ses expansions par rapport à la phrase simple au programme de CE. Or le complément du nom et le complément circonstanciel ne sont pas d'égale importance dans la phrase simple, dont il convient avant tout de mettre en évidence la structure : sujet, verbe, compléments. Il est essentiel d'y distinguer deux types de compléments du verbe : le complément d'objet et le complément circonstanciel. Le complément du nom, dans la structure de la phrase, est d'un rang secondaire, puisqu'il vient compléter un nom ayant une fonction majeure dans la phrase : sujet, attribut, complément d'objet ou complément circonstanciel. Placer l'étude du complément du nom avant celle du complément circonstanciel est donc un choix très contestable qui met l'accent sur l'accessoire expansionniste plutôt que sur un élément de portée plus générale. En prime, si on l'étudie dès le CE2, il faut traiter prématurément, avant d'avoir installé l'idée d'objet du verbe, et avant d'avoir abordé la préposition, la différence entre complément du nom et complément d'objet indirect, deux compléments qui répondent aux mêmes questions : « de qui ? », « de quoi ? ».

Il serait malvenu de nier la précision de la progression de conjugaison : présent, futur et passé composé en CE1 ; imparfait en CE2 ; passé simple et impératif présent en CM1 ; enfin, futur antérieur, plus-que-parfait, passé antérieur, conditionnel présent, subjonctif présent, participe passé et participe présent en CM2. Elle présente néanmoins de graves inconvénients.

Ainsi, le CE1 est démesurément chargé. Aux temps présent, futur et passé composé des verbes du 1^{er} groupe, d'*être* et d'*avoir*, sont ajoutés pas moins de sept verbes au présent : *faire, aller, dire, venir, prendre, vouloir, pouvoir*. Le nombre de leçons nécessaires pour venir à bout de ce programme excède à coup sûr la trentaine ; c'est trop pour une année scolaire chargée d'autres contraintes. Cette tendance s'aggrave en CE2 : en plus de l'imparfait, la liste précédente s'allonge de cinq verbes supplémentaires : *boire, partir, rendre, savoir, voir*.

Mais il y a plus fâcheux que ce problème quantitatif. On privilégie en effet les cas particuliers et les irrégularités – notamment du présent – par rapport à une compréhension générale du système de conjugaison. Il est surprenant de voir que la liste des verbes du 3^{ème} groupe est close dès le CE2. Cette charge excessive oblige à sacrifier le passé simple, qui ne sera vu qu'en CM1.

Parallèlement, alors que le passé composé est étudié en CE1, la correspondance entre temps simples et temps composés ainsi que la connaissance de l'auxiliaire et du participe passé sont repoussées en CM1. La mise en évidence du système temps simples / temps composés est donc beaucoup trop tardive. Ce n'est d'ailleurs qu'au CM2 que sont enfin abordés d'autres temps composés que le passé composé.

L'exigence forte portée sur les conjugaisons écrites risque en conséquence de se heurter à des obstacles sérieux. La focalisation prématurée, en CE1 et en CE2, sur le 3^{ème} groupe demandera des efforts considérables. Elle induira un enseignement épuisant, peu efficace voire contreproductif : la mémorisation des temps simples en pâtira forcément. Certes, les irrégularités nécessitent un traitement particulier, mais celui-ci ne doit surtout pas compromettre la saisie du système, comme c'est le cas. En négligeant et en différant l'étude des temps composés, cette progression compte sur la seule mémoire. Les thuriféraires de l'ORL, au demeurant assez indifférents à la régularité des conjugaisons, ne manqueront pas de trouver là l'occasion de récuser l'enseignement systématique. Or il ne s'agit justement pas d'un enseignement « systématique » puisqu'on s'y prive des raccourcis de la compréhension générale du système. Il eût donc mieux valu prévoir une autre répartition, plus judicieuse : commencer par une première et modeste application écrite en CP ; introduire en CE1 l'étude de l'imparfait des verbes du 1^{er} groupe, d'*avoir* et d'*être* à l'écrit, sans la diversion des verbes du 3^{ème} groupe ; répartir les autres verbes sur les trois cours suivants. Surtout, compléter l'étude de la correspondance entre temps simples et temps composés en CE2 et y enseigner le passé simple afin d'être en mesure d'enseigner l'indicatif complet dès le CM1.

Concluons sur une observation touchant à la formation des enseignants chargés de mettre ces programmes en oeuvre. On se heurte là à une difficulté considérable. Pour beaucoup de maîtres en exercice depuis quelques années, les pratiques pédagogiques sont devenues une seconde nature, la négligence à l'égard de l'enseignement des éléments une habitude. Et que dire des débutants qui, en tant qu'élèves du primaire et du secondaire, ont subi un enseignement de la langue entièrement dégradé ? Les exemples d'ignorance grossière ne sont pas rares. Avant même de songer à faire distinguer aux élèves complément d'objet indirect et complément d'attribution, il faudrait pour certains maîtres en passer par des apprentissages nettement plus modestes : reconnaître la différence entre un verbe à un temps composé de la voix active et un verbe à la voix passive ; ne pas prendre un participe passé pour un COD de l'auxiliaire ; apprendre la règle du redoublement du « s » entre deux voyelles. Ces exemples, qui ne sont

pas inventés, ne sont pas destinés à accabler les jeunes collègues dépourvus de savoir grammatical, mais à faire mesurer l'urgence de la rénovation de la formation initiale et de la formation continue. Tant que celles-ci resteront sous la coupe des contempteurs de l'enseignement de la grammaire, aucun redressement n'est à attendre.

Cette impasse explique-t-elle la discrétion des programmes concernant les exercices irremplaçables que sont l'analyse grammaticale et l'analyse logique ?

Julien Lachièze, instituteur.

Rachel Boutonnet, institutrice.

Bordeaux, le 14 avril 2008.