

# Observatoire, Curricula, Évaluations, Pratiques, OCEP

<http://www.inrp.fr/inrp/recherche/ocep>

## **Enseignement du français et mise en œuvre du Socle. Compétence Maitrise de la langue : quels constats ? Quelle(s) dynamique(s) en 2010 ?**

*Martine Watrelot*

1. Préambule : La notion de compétences dans l'enseignement du français
2. Situation particulière de l'enseignement du français (approche historique de la discipline et profil des enseignants)
3. Discipline et Socle : question actuelles pour l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire, du lexique
4. Compétence communicationnelle (Maitrise de la langue écrite)
5. Conclusion: Les dynamiques en place : rôle et influence des militants associatifs et des réseaux sociaux



19, allée de Fontenay  
BP 17424  
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00  
Fax +33 (0)4 72 76 61 10  
[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)  
N° Siren 180 043 044

## 1. Préambule

Le mot compétence mobilisé dans un contexte scolaire et évaluatif, ersatz du mot anglais polysémique *skill*, nous vient de la réforme du système éducatif américain qui a voulu remplacer le modèle de la vision évangélique et messianique de son système éducatif par un modèle volontariste utile à l'instauration d'une rationalité instrumentale voire instrumentalisée. Ce concept, je dirais plutôt lieu commun, (dans le sens où tous ceux qui l'emploient croient dire quelque chose alors que ce terme n'a pas sens homogène), fait désormais force de droit, en dépit des règles fluctuantes de sa loi. Il n'est pas dans notre propos ici de donner une définition stable de ce terme, mais plutôt de recenser au travers de publications récentes, datant de moins d'un an et non exclusivement produites par la recherche mais aussi les associations professionnelles, les questionnements suscités par les compétences du Socle commun confrontées aux programmes disciplinaires de l'enseignement du français au collège.

Le mot compétence, comme capacité reconnue dans un domaine spécifique, est apparenté au mot compétition<sup>1</sup>, il a à voir avec l'autorité et le jugement. Pour évaluer le degré de qualification du sujet on estime les acquis dans une compétence donnée, mise en résonance avec d'autres compétences. L'évaluation par compétence modifie les habitudes d'enseignement dans la mesure où cela oblige à mettre en œuvre des tâches complexes mobilisant des compétences, et à travailler en pluri ou interdisciplinarité.

En l'absence de définition claire des compétences, les Instructions officielles nous apprennent que l'enseignement du français doit s'inscrire dans le cadre européen c'est-à-dire développer chez les élèves – et donc, on peut le supposer, au préalable chez leurs enseignants, ce qui pose la question du niveau de compétence technologique acquise durant leur formation, et le degré d'autonomie au travail dans cette profession<sup>2</sup> -, les quatre compétences suivantes :

- La compétence langagière communicationnelle
- La compétence technologique relative à l'utilisation et l'usage des TICE dans les situations d'enseignement
- La compétence culturelle
- La compétence à l'autonomie (auto évaluation ou évaluation formative, motivation, citoyenneté, construction des apprentissages et du curriculum, mobilité...)

La discipline « français » occupe une place à part parmi les disciplines scolaires.

L'acquisition de la maîtrise de la langue, utile à la communication, fait l'objet d'apprentissage

dans la classe de français, là où s'élabore aussi un discours savant sur la langue, et ceci sert aux apprentissages dans toutes les disciplines scolaires. La classe de français est le lieu privilégié pour amener les élèves, par des apprentissages fondamentaux comme la lecture, l'écriture et la communication orale, à participer à la vie sociale, culturelle et démocratique de la société dont ils font partie et à s'ouvrir aux autres cultures.

## **2. Situation particulière du professeur de français ? Approches historiques**

Les récentes publications du *Français aujourd'hui*<sup>3</sup> et de l'Association des enseignants de français (Lettre de l'AFEf du 20 décembre 2010 : « La discipline français : quelles tensions ? Quels équilibres ? Quelles cohérences ? ») montrent que l'enseignement du français est sur la sellette et la définition de la professionnalité de ces enseignants mise à mal<sup>4</sup>. Face à cette déstabilisation, et sans vouloir être caricaturale, on peut dire en simplifiant que les postures des enseignants oscillent entre deux pôles assez divergents : se définir comme professeur de français, être un professionnel de l'analyse du code linguistique et/ou un professionnel de la communication en français, ou se définir comme professeur de Lettres garant d'une transmission patrimoniale ? Envisager le Socle commun de compétences et de connaissances comme une véritable mutation, ou se convaincre que cette rénovation ne change rien aux habituelles façons d'enseigner ? Voir dans la mise en œuvre du Socle une opportunité pour une rénovation de l'enseignement du français et la réussite des élèves, ou une atteinte aux spécificités de la transmission littéraire ?

L'histoire des disciplines<sup>5</sup> informe les représentations que les enseignants en ont.

Sept Disciplines, ou Sept Arts libéraux : la Grammaire, la Rhétorique, la Dialectique, d'un côté (Trivium) et de l'autre l'Arithmétique, la Géométrie, l'Astronomie et la Musique ont accompagné l'enseignement de la philosophie asservi à la théologie, dispensé aux clercs et aux étudiants de l'Université de la Sorbonne au Moyen Age. La Faculté des arts de l'Université de Paris n'admet alors que la dialectique et la grammaire : pour figurer comme discipline d'enseignement, la rhétorique, le culte des Lettres et de la philologie devront attendre jusqu'à la Renaissance. Si le degré du Trivium concerne les pouvoirs de la langue, on distinguerait aujourd'hui entre ce qui relève, en son sein, des sciences de l'explication (grammaire et dialectique) et des sciences de l'interprétation (littérature et rhétorique).

Cet héritage est perceptible dans les trois filières disciplinaires universitaires actuelles qui ont présidé à la formation intellectuelle des enseignants de français : Lettres classiques/Lettres modernes/linguistique (avec une base commune).

L'agrégation de grammaire réputée extrêmement difficile à obtenir, eu égard au nombre restreint de postes offerts (5 en 2010), est considérée comme l'une des plus prestigieuses. Jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> de collège sont appelées classes de grammaire.

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque se constitue l'école publique laïque et obligatoire, républicaine aussi, la littérature française - et donc francophone -, devenue idéologiquement indispensable à transmettre à tous les enfants du peuple, peine à trouver sa place à côté des « Belles Lettres » grecques et latines (Lettres classiques) et à se substituer à la rhétorique. Pour forcer les résistances intellectuelles et culturelles, l'entrée de la littérature française comme objet d'enseignement se fera par le biais de l'Histoire nationale, et masculine, d'un pays impérialiste. Le goût pour cette histoire littéraire, qui a servi la domination et le prestige français, semble devoir opérer un retour en force.

Un siècle plus tard, comme l'affirme Yves Reuter en 1999<sup>6</sup> : « La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... »

Entre temps les Instructions Officielles se sont plutôt focalisées sur l'opérationnalité politique des contenus d'enseignement : en 1923, elles se concentrent sur l'apprentissage langagier, enseigner le français consiste non seulement à promouvoir la langue et la littérature mais à « fortifier l'unité nationale » (p. 73). En 1938, elles distinguent la langue parlée (celle des élèves) et la langue écrite (celle des maîtres), en modélise le bon usage (p. 14).

Les ruptures apparaissent surtout en 1977 et en 1986, les objectifs deviennent « la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail ». Enfin, en 1996, les références à la langue et à la norme disparaissent, et les programmes envisagent la « maîtrise des discours » (p. 14), notion qui reste floue mais qui offre l'avantage de faire le lien entre langue et littérature

L'enseignement de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison vocabulaire dans leur lien avec la production d'écrits) est l'objet de préoccupations sociales importantes. L'insuffisance de la formation linguistique des étudiants de Lettres par rapport aux exigences des enseignements qu'ils auront à réaliser dans leurs classes a été montrée par des études<sup>7</sup>.

Il conviendrait sans doute d'en confronter les conclusions à la fréquence de déclinaison de l'identité professionnelle comme professeurs de français et non de Lettres.

### **3. Les enseignants de français et la mise en œuvre du socle commun : une posture spécifique imputable à la culture disciplinaire ?**

Désormais, en 2008, les programmes de français du Collège replacent la maîtrise de la langue au cœur des objectifs d'enseignement, avec un accès à « une culture humaniste<sup>8</sup> ». L'accent est mis sur l'orthographe, les règles grammaticales, et le lexique. La relation d'interdépendance entre langue et pratiques d'écriture est rappelée et l'importance de l'écriture de textes fondés sur une maîtrise littéraire soulignée. Ces programmes de l'École et du Collège, expriment la tension entre la langue, surreprésentée par le volume de texte qui lui est consacré, et la Littérature, voire la lecture, reléguées au second plan. Il semblerait que le Socle commun par une ouverture à la pratique sociale, communicationnelle, de discours oraux et écrits offre une troisième voie.

Certains enseignants, soulignent les incohérences entre le Socle commun et les programmes : des enseignants sont laissés seuls face aux Instructions Officielles (absence de concertation et de formation voire d'information) et à leurs graves omissions (besoins des élèves, littérature contemporaine, psycho cognition, etc.) ; d'autres mieux informés envisagent d'utiliser le Socle comme un levier de réussite.

Pour satisfaire aux exigences du Socle, l'enseignement du français vise à :

- articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale ;
- établir des correspondances avec d'autres disciplines.

La pratique constante, variée et progressive, de l'écriture, vient couronner le tout

L'enseignement de la Littérature, un des domaines de l'histoire des arts enseignement nouveau encore problématique, s'aligne sur celui de l'Histoire, culturelle et sociale notamment. De la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, les programmes de français suivent une progression chronologique en relation avec celle des programmes d'histoire. L'étude des œuvres, intégrales ou par extraits, des textes littéraires ou documentaires, des articles de presse, des images, etc. est laissé au libre choix du professeur. Ayant à situer ces œuvres dans leur contexte historique et culturel, les élèves découvrent également de grands genres littéraires au fil des années (les contes et récits merveilleux en 6<sup>e</sup> : les récits d'aventure, la comédie en

en 5<sup>e</sup>, la lettre en 4<sup>e</sup> par exemple), mais le théâtre et la poésie se retrouvent dans tous les niveaux. Ceci génère des tensions entre l'approche chronologique et l'approche thématique d'un enseignement culturel, parfois éloigné des attentes sociétales actuelles.

D'importantes restrictions demeurent sur ce que recouvre l'expression de *culture humaniste* définie essentiellement comme connaissance des « textes majeurs de l'Antiquité » sans aucune précision sur la place à accorder aux œuvres étrangères, patrimoniales et européennes en particulier. En quoi, demande A-R de Beaudrap<sup>9</sup> cette culture humaniste correspond-elle à un renouveau des curriculums du français ?

Le Socle commun, par les compétences Maitrise de la langue et Culture humaniste, opère une distinction entre une langue partagée par tous, mais pour laquelle seul l'enseignant de français dispose des outils didactiques, et une culture humaniste qui fait de la Littérature un objet d'identité nationale, apparemment détachée des outils de langue. Cette redistribution permet d'établir de nouveaux liens avec l'ensemble des disciplines artistiques et de s'articuler, par l'approche chronologique, à l'histoire des sciences.

On peut néanmoins remarquer que l'étude de la littérature relève de l'activité de lecture dite littéraire, sans que les Instructions Officielles songent à tirer parti d'un travail sur la langue littéraire qui permettrait aux élèves de saisir la notion de variation linguistique et de comprendre le conflit parfois déclaré entre œuvre patrimoniale et norme langagière (inventivité de textes qui peuvent avoir leurs propres spécificités linguistiques). Cette absence d'étude de la langue littéraire est d'autant plus regrettable qu'elle rend problématique la préconisation d'une écriture littéraire d'imitation<sup>10</sup>.

L'insistance sur la maîtrise de la langue, c'est l'insistance sur sa fonctionnalité, sur son rôle social, sur son rôle dans la construction d'une culture scientifique, sur son rôle communicationnel pour comprendre et agir. Cette maîtrise ne peut être réduite au seul usage correct.

Or les Instructions Officielles vont mettre en tension, sans résoudre le conflit, une approche de l'apprentissage de la langue axée sur la grammaire et une approche communicative, plus actionnelle, comme l'expose Rémi Thibert<sup>11</sup> au sujet de l'enseignement des langues vivantes à l'École

En dépit de la recommandation de fonder un enseignement de la grammaire sur une terminologie grammaticale unifiée<sup>12</sup>, le colloque « Vers une histoire générale de la grammaire française ? Matériaux et perspectives<sup>13</sup> » des 27-29 janvier 2011 (SHESL / UMR 7597) s'intéresse à l'histoire des théories linguistiques, et interroge le bien-fondé d'une telle

recommandation. Quelle relation y a-t-il entre la compréhension des mécanismes de la langue et la terminologie utilisée pour en parler ? Annette Vassant<sup>14</sup> propose de mettre à la disposition des enseignants auxquels les récents textes sur l'étude de la langue au collège s'adressent, une réflexion théorique et pratique sur la notion de mécanismes de la langue : pouvoir expliquer les faits, pour en faciliter l'enseignement, dans une vision riche de l'histoire de la langue, au lieu de les décrire comme des mécanismes sans structuration cohérente.

Jean-Marie Klinkenberg a montré que la langue aurait une valeur pédagogique et morale intrinsèque. Une langue idéale s'opposerait à une langue terrestre, elle serait un miroir social, une « faute » d'orthographe étant signe de toutes les incorrections et inaptitudes.

Pourquoi ne pas avaliser l'idée que notre langue est mouvante et susceptible de révisions régulières ?

Les Rectifications orthographiques publiées au [Journal Officiel du 6 décembre 1990](#). seraient passé inaperçues sans le colloque organisé les 6 et 7 décembre 2010 par l'équipe « Histoire des systèmes graphiques du français et des variétés<sup>15</sup> » du LAMOP (Laboratoire de médiévistique occidentale de Paris – CNRS)

Pourtant les programmes de l'École de 2008 précisent que « l'orthographe révisée est la référence », ceux du Collège de la même année ajoutent : « pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications orthographiques proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française ». Mais combien d'enseignants de toutes disciplines, et même de français, ont lu ces notes bien peu mises en évidence ? Le sujet est sensible, voire polémique....

De penser l'enseignement du fonctionnement de la langue française relativement à des normes orthographique, syntaxique, grammaticale et de ponctuation, fait obstacle à la mise en œuvre commune du socle commun de compétences et de connaissances en Maîtrise de la langue par les enseignants de toutes les disciplines. Les enseignants de français qui se pensent en « Gardiens du code<sup>16</sup> » se départissent d'autant moins de ce rôle que leurs collègues chargés d'enseigner des savoirs et raisonnements spécifiques, (histoire, géographie, mathématiques, sciences et vie de la Terre, technologie, etc.), leur délèguent volontiers les apprentissages fondamentaux indispensables aux apprentissages disciplinaires qu'ils mènent eux-mêmes.

Ceci montre la tension qu'ont à gérer les enseignants entre le versant épistémologique (l'expertise disciplinaire construite lors de la formation) et le versant socio cognitif (le problème du rapport à la discipline des élèves et des familles) d'une discipline enseignée. Le

retard pris dans l'élaboration des outils d'évaluation des compétences en maîtrise de la langue (Pilier 1 Eduscol), et le déficit en ressources, est symptomatique d'une réelle difficulté.

Comme l'écrit Viviane Youx<sup>17</sup>, pendant ce temps l'écart se creuse, « les compétences orthographiques des élèves diminuent alors que la demande sociale de correction écrite s'accroît. Certes, l'application des rectifications orthographiques ne résoudrait pas, comme par enchantement, les problèmes de ceux qui ont du mal à orthographier. Mais, combinée avec d'autres démarches, grâce à un enseignement progressif et construit de l'orthographe grammaticale, cela faciliterait l'accès à l'écrit pour les plus faibles, et avaliserait l'idée qu'une langue, si elle a besoin de normativité dans sa transmission, n'en est pas moins susceptible d'évolutions régulières ».

Quelles sont les chances que les enseignants changent leurs méthodes ? Comment auraient-ils connaissance du modèle « réflexif interactif » proposé par Danièle Cogis<sup>18</sup>, et de ses effets sur les élèves les plus en difficulté, interroge Viviane Youx, s'ils n'ont accès qu'à celui de la leçon traditionnelle prescrite par les programmes, sans accompagnement ?

#### **4. Maîtrise de la langue partagée par tous ?**

Philippe Perrenoud<sup>19</sup> rappelle qu'une société qui définit un socle commun de compétences formule une promesse. Ce qui oblige à vérifier que chacun accède au moins aux connaissances et compétences constituant le socle et, si ce n'est pas le cas, à introduire les régulations appropriées.

Une enquête de la DEPP<sup>20</sup>, effectuée en 2005-2006, montre que pour deux tiers des professeurs de collège, c'est dans le domaine de l'expression écrite que les élèves ont « toujours » les difficultés les plus graves, alors qu'ils ne sont que 9% à le dire au sujet de l'expression orale, où les difficultés ne se rencontrent que « souvent » (44%) ou « parfois » (39,8%). Interrogés sur la manière dont la grande difficulté scolaire fait évoluer leurs pratiques, les enseignants du Secondaire se répartissent en trois groupes d'opinions : ceux qui mettent en avant leur « sens du devoir et souci d'équité envers l'élève » (37%), ceux qui ressentent une impression « d'impuissance, isolement ou fatalisme », et ceux chez qui cela attise leur combativité (30% des professeurs de collège), pour relever le défi face à un phénomène jugé inacceptable. Ils ajustent dès lors leur niveau d'exigence en modifiant leurs méthodes et pratiques ou leur relation à l'élève. Dans ce groupe, on y trouve davantage de professeurs de Lettres, d'histoire- géographie et d'EPS.



Quels outils permettent d'évaluer le transfert entre ce qui a été enseigné et appris (curriculum réalisé ou enseigné/ appris ou réel) ? Quels outils permettent d'évaluer des processus rédactionnels ? D'évaluer des processus d'apprentissages ? C'est la réflexion que mène Philippe Perrenoud<sup>21</sup> en interrogeant la part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. Il semble qu'il soit nécessaire désormais que les enseignants de français disposent d'échelles de compétences permettant de définir le niveau d'exigence à obtenir des élèves par rapport à la progression « standard » d'un élève à tel ou tel âge.

L'un des dispositifs de l'OCEP est consacré à un accompagnement par la recherche d'enseignants de trois collèges sensibles (dispositif CLAIR), et d'enseignants de trois disciplines différentes (français, histoire-géographie, sciences de la vie et de la Terre). Il s'agit de s'attacher à la manière d'évaluer, en Sixième, la sous compétence d'écriture « cohérence textuelle » dans un processus rédactionnel, afin d'amener les élèves à progresser. Alors que les enseignants avaient conçu des fiches d'auto évaluation à destination des élèves, il s'est avéré qu'ils étaient démunis pour connaître eux-mêmes ce qu'était la cohérence textuelle, comment remédier aux manques, l'enseigner et l'évaluer. Nous avons pourtant affaire à des enseignants experts et soucieux des acquis de leurs élèves.

Cette compétence, qui renvoie à la question fondamentale : « Qu'est-ce qu'un texte ? », ou pire « À partir de quand un écrit est-il devenu texte ? », peut-elle être évaluée uniformément par des enseignants de toutes les disciplines, et ce d'autant que les études sur les grammaires de phrases et de textes ont été un peu abandonnées, au moins dans notre pays, sans fournir de réponse consensuelle à cette question ? On trouve peu de choses à ce sujet, quasiment rien dans les ressources ministérielles et académiques ; un peu plus sur des sites personnels<sup>22</sup>. Finalement ce sont sur des sites du Français langue étrangère que les enseignants trouvent le plus de ressources pour comprendre eux-mêmes ce qu'est la cohérence textuelle, comment l'enseigner et comment l'évaluer<sup>23</sup>. Pourrait-on admettre que chaque discipline ait sa propre définition de la cohérence textuelle ? Pourrait-on mettre en place des dispositifs de formation qui permette une analyse de textes typiques de chaque discipline ? Si la langue est une abstraction construite par les linguistes elle n'existe, en réalité, que dans les textes socialement produits.

## Conclusion

On peut conclure que les tensions entre les traditions des programmes nationaux et le modèle concurrentiel souvent, du Socle commun de compétences et de connaissances ont pour l'instant créé, semble-t-il, un double effet : après une période de crispation, la mise en marche d'une réflexion approfondie, pluri dimensionnelle, sur le métier et les contenus de l'enseignement est indéniable. Entre le retour à la spécificité traditionnelle de l'enseignement du français au Collège, à savoir l'enseignement de la langue et de sa grammaire, la dynamique liée à cette déstabilisation oblige à repenser les contours de la discipline. Parler du français comme d'une discipline questionne immédiatement l'histoire de sa constitution autrement que comme l'enseignement de la lecture et de l'orthographe. L'enseignement de la maîtrise de la langue est aussi confié aux enseignants de disciplines non linguistiques, ce qui requiert de consolider leurs compétences et d'amener des réponses structurelles aussi importantes que celles provoquées par l'exigence qualitative de l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire, à savoir la création des Écoles normales à l'aube du XIX<sup>e</sup> siècle. Le saisissement par la recherche, en didactique et en linguistique notamment, d'une critique des programmes peut induire de nouvelles synergies entre chercheurs et praticiens, mais c'est surtout le métier lui-même qui est à redéfinir, et puisque le mot métier a la même étymologie que ministère, de quel culte le professeur de français est-il le ministre <sup>24</sup>?

Que peuvent faire les enseignants des incohérences dans la mise en œuvre du Socle commun ? Claude Lelièvre, historien de l'éducation rappelait lors du colloque de l'IREA SGEN-CFDT<sup>25</sup> de décembre 2010 que le Socle était le fruit d'une volonté politique et européenne plus que cinquantenaire.

Les observations de l'OCEP attirent l'attention sur un des leviers de la mise en place effective du Socle : les réseaux d'enseignants, réseaux tissés entre militants comme ceux de l'AFEF, inscrits dans des mouvements associatifs traditionnels, ou constitués sur de simples affinités, notamment dans le cadre de réseaux d'enseignants des premier et second degrés.

La mise en œuvre du Socle commun est un vrai défi intellectuel et politique, et puisqu'il aurait été souhaitable, selon Claude Lelièvre, qu'une instance en rende compte au Parlement, nous nous demanderons si c'est aux associations de prendre le relais d'une formation et information défailtantes, comme ce fut le cas lors des débuts de l'AFEF, dans les années soixante dix, lorsque les enseignants se sont saisis de la question de la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves.

*« Les lumières de la fin éclairent les ténèbres du commencement »* Gustave Guillaume

## Notes et bibliographie

(1) Pour le Centre national des ressources textuelles et lexicales ces mots ont pour étymologie:

- Compétition : 1. 1759 « rivalité » ; 2. [fin du 19<sup>e</sup> s. Empr. à l'angl. competition « rivalité, compétition » spéc. dans le domaine du commerce et de la politique (lui-même empr. au bas latin *competitio* « accord, compétition en justice; candidature rivale »), le terme sportif usuel en angl. étant plutôt *challenge*.

- Compétence : I. [Ca 1468 en compétence de « par rapport à » 1. 1596 dr. « aptitude d'un tribunal » (*competere*); 2. a) 1690 p. ext. « capacité de quelqu'un en telle ou telle matière » b) 1903 p. méton. « personne compétente » II. 1585 « rivalité, lutte » 1835. I empr. au b. lat. *competentia* « proportion, juste rapport ». Sens 3 empr. à l'anglo-amér. *competence* (1964, N. Chomsky, *Current Issues in Linguistic Theory*, La Haye, 1966, p. 8). Il de I avec changement de sens sous la pression du lat. *competere* au sens de « rechercher concurremment » (v. aussi *compétition*) <http://www.cnrtl.fr/etymologie/comp%C3%A9tition>

(2) Philippe PERRENOUD, (2010). « Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle » *Recherche en Éducation*. Revue du CREN, n°8, janvier 2010, p. 121-126 <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>

(3) *Le Français aujourd'hui* n°171 - 4/2010

(4) <http://www.afef.org/blog/index.php?2010/12/20/625-la-discipline-francais-quelles-tensions-quels-equilibres-quelles-coherences>

(5) Comme le souligne F Buisson étymologiquement le mot discipline a un sens étendu, il désigne à la fois le fait d'apprendre et la manière d'apprendre, comme doctrine (de docere, enseigner) il désigne à la fois l'acte d'instruire et la façon d'instruire ; puis, par une extension naturelle, discipline s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme doctrine des choses mêmes qu'on enseigne. [...]La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères ». Fernand BUISSON (1911) *Dictionnaire de pédagogie*. Paris. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2568>

(6) Yves REUTER (1999). « L'enseignement apprentissage de la littérature en question », *Enjeux* 43-44, Namur p.191-203. La citation est p.197

(7) Marie-Laure ELALOUF, Jean-Pierre BENOIT, Roberte TOMASSONE. (1996). « La formation linguistique des professeurs de Lettres en question » *Travaux et recherches en linguistique appliquée* Série A, n°1. Amsterdam.

(8) Marie MUSSET (2008). « De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste » Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique, INRP, n° 33 <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/33-fevrier-2008.php?onglet=integrale>

- (9) Anne-Raymonde DE BEAUDRAP (2010). « Programmes de français et socle commun des connaissances et compétences : quelles articulations disciplinaires et interdisciplinaires ? » Colloque AIRDF Quelles progressions curriculaires en français ? Liège, 26-28 août 2010 [http://www.airdf.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70:xie-colloque-international-de-lairdf&catid=50:infos-internationales&Itemid=64](http://www.airdf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=70:xie-colloque-international-de-lairdf&catid=50:infos-internationales&Itemid=64)
- (10) Magali BRUNEL (2010), « Les nouveaux programmes de français au collège en France : nouveaux enjeux pour la langue et la littérature ? » FAPSE 11ème rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève mars 2010) [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Brunel 2010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Brunel%202010.pdf)
- (11) Rémi THIBERT (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école » in *Dossiers d'actualité* n°58 de la Veille scientifique et technologique, INRP, novembre 2010 <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php?onglet=essentiel>
- (12) Circulaire ministérielle pour l'enseignement de la grammaire, Les orientations pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire précisées dans une circulaire Lettre flash du 19 janvier 2007 suite au rapport du Pr BENTOLILA [http://www.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/standard/public/p4364\\_f874bf506935b812d764b4a83c51f9a4circulaire-grammaire.pdf](http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4364_f874bf506935b812d764b4a83c51f9a4circulaire-grammaire.pdf)
- (13) Martine WATRELOT (2011) rend compte de ce colloque sur le site <http://litterature.inrp.fr/litterature/dossiers/grammaire-et-orthographe/vers-une-histoire-generale-de-la-grammaire>
- (14) Annette VASSANT (2010). « Mécanismes de la langue en psychomécanique du langage et étude de la langue au collège », *L'Information grammaticale* n° 126, Paris, juin 2010, p.32-39
- (15) Colloque international des 6-7 décembre 2010 « 20ème anniversaire des Rectifications de l'orthographe de 1990 : enseignement, recherche et réforme : quelles convergences ? » organisé par Susan BADDELEY, Fabrice JEJCIC et Camille MARTINEZ (LAMOP CNRS)
- (16) Jean-Louis PILORGE, (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques* n° 145-146 p. 85-104
- (17) Viviane YOUX (2010). « Orthographe : de la rénovation à l'enseignement », Lettre de l'AFEF, décembre 2010 <http://www.afef.org/blog/index.php?2010/12/20/626-orthographe-de-la-renovation-a-lenseignement-par-viviane-youx>
- (18) Conférence de Danièle COGIS et Catherine BRISSAUD (2010). « Recherches sur l'acquisition de la morpho graphie : des conceptions d'élèves au dispositif didactique » et communication de Danièle COGIS et Christophe LEBLAY (2010) « D'une version du texte à l'autre : aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production écrite

verbale» Colloque L'écriture et ses pratiques, du 8 au 10 novembre 2010, Université de Poitiers [http://www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/LEESP\\_preActes.pdf](http://www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/LEESP_preActes.pdf) p.40

(19) Philippe PERRENOUD. (2010). « Apprentissages premiers ou éducation fondamentale?» *Cahiers pédagogiques*, n° 479, février 2010, pp. 9-10 [2010\_02] [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2010/2010\\_02%20Apprentissages%20premiers%20ou%20education%20fondamentale.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_02%20Apprentissages%20premiers%20ou%20education%20fondamentale.pdf)

(20) « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants Année scolaire 2005-2006 » Dossier de l'enseignement n° 182, mars 2007 p.13. Les professeurs de Lettres déplorent la difficulté à maîtriser l'écrit, à tous les niveaux, allant de « l'écriture : graphisme, cohérence, orthographe » au fait d'être capable de « rédiger un texte, tant du point de vue de la grammaire que de la cohérence ». Ils mentionnent aussi la lecture, « intelligente », car « la lecture à voix haute ou silencieuse, lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, est symptomatique de grande difficulté scolaire » p.53

(21) Philippe PERRENOUD (1999). *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, Louvain, p.97

(22) Voir par exemple

<http://lecahierjournal.over-blog.com/article-hatier---chapitre-22-de-la-grammaire-de-phrase-a-la-grammaire-de-texte--39709091.html> ou <http://www.protic.net/profs/stephanie/coherence-textuelle.htm> ou le Cours de linguistique de M Vargas [http://aix.vap.free.fr/article.php3?id\\_article=2](http://aix.vap.free.fr/article.php3?id_article=2)

(23) Voir sur le site « Français Langue Littérature » de l'INRP le compte rendu de l'ouvrage de Lorraine Pepin (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer. L'enseigner*. Beauchemin, Laval. <http://litterature.inrp.fr/litterature/dossiers/litterature/ecriture/la-coherence-textuelle/view>

(24) <http://www.afef.org/blog/post-enseigner-le-francais-que-les-realites-que-les-professionnalite-p548-c19.html>

(25) <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/ColloquedelREASocleCommun.aspx>

et pour aller plus loin

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/ColloquedelREASocleCommun3.aspx> et <http://www.association-ozp.net/spip.php?article9490>



19, allée de Fontenay  
BP 17424  
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00  
Fax +33 (0)4 72 76 61 10  
[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)  
N° Siren 180 043 044