



**Rencontre sur l'enseignement du français durant la scolarité obligatoire,
organisée par le CSP le 17 juin 2015**

Contribution 1 de *Sauver les lettres*.

Propos liminaire.

Nous n'oublions pas de noter que la répartition des tâches et des responsabilités entre le CSP et la DGESCO évacue du débat le point central des horaires d'enseignement du français, sans cesse en baisse malgré les contorsions de calcul, que ce soit en primaire ou en collège¹. Cette absence d'articulation rend d'emblée caducs nombre des éléments de réflexion de la consultation sur les projets de programmes, sinon qu'elle justifie par anticipation et sans discussion la perte de contenu que présentent ces projets. L'absence totale de garantie nationale de l'horaire de collège dans la réforme à venir est, en outre, un pas de plus vers l'inégalité.

**CRITIQUE DU PROJET DE PROGRAMMES DE FRANÇAIS,
CYCLES 2, 3 ET 4**

I. Cycles 2 et 3, primaire.

Ce qu'on aimerait trouver dans des textes de programmes, ce sont des textes de présentation clairs, rédigés dans une langue simple ; puis des programmes, sous la forme de notions clairement énoncées ; puis des répartitions présentées de façon simple et claire...

Extrait des Instructions – générales - de 1887 :

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre lui et eux un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués. »

¹ Voir, sur le site de *Sauver les lettres*, <http://www.sauv.net/horaires.php>

Extrait des Instructions de 1938 sur la grammaire :

« C'est surtout dans l'enseignement de la grammaire qu'il faut distinguer les deux points de vue : apprentissage pratique de la langue, qui est le rôle de l'école primaire élémentaire ; étude réfléchie pour la connaissance scientifique et la culture générale ;

Du deuxième point de vue, la grammaire est une science qui observe des faits, les rapproche et les compare, détermine leurs rapports essentiels, essaye d'en dégager des lois. Du premier, elle est une discipline normative ; elle exprime des règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant. Cette distinction détermine la place qu'il faut faire à la grammaire aux différents degrés de l'enseignement.

On a dit qu'il fallait simplifier l'enseignement de la grammaire élémentaire, la réduire à un très petit nombre de notions, et s'en remettre pour le reste à la pratique.

(...)

L'enseignement élémentaire de la grammaire a pour objet de faire acquérir la correction de la langue parlée et écrite, dans la mesure où la pratique n'y suffit pas. Il supplée à l'usage. Ainsi c'est de l'usage, de l'observation de la langue parlée d'abord, puis de la langue écrite, que la grammaire extrait les définitions et les règles pratiques dont elle a besoin ; ensuite, c'est en imitant les procédés même de l'usage qu'elle fait appel à la mémoire, à la répétition fréquentes des mêmes exercices pour créer des habitudes. »

On peut discuter du contenu, des thèses et du ton de ces textes, mais au moins, ils sont rédigés dans une langue claire...

Exemple de programme du Cours élémentaire

(L. Leterrier, *Enseignement du premier degré , Programmes, Instructions, Répartitions mensuelles et hebdomadaires , Librairie Hachette, 1956*)

Grammaire et orthographe

Notions sommaires, données oralement, toujours en partant de textes simples et sans caractère littéraire marqué sur le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe (limité aux temps les plus employés de l'indicatif et à la forme active).

Règles essentielles de la formation du pluriel et du féminin. Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Forme directe et indirecte des compléments du verbe. Éléments de la proposition indépendante.

Exercices oraux et écrits sur la conjugaison du verbe avoir, du verbe être, d'un verbe type du premier et du deuxième groupe, des verbes aller et venir, limités aux temps usuels de l'indicatif.

Exercices oraux et écrits sur l'application des règles grammaticales.

Petites dictées préparées...

Tous les programmes, même dans leur formulation, sont certainement critiquables...

Mais ce que je retiens de celui-ci, c'est qu'il est clairement énoncé, et très modeste dans son contenu...

Dans le *Leterrier* toujours, les programmes de chaque discipline étaient suivis d'exemples de progressions mois par mois, avec des listes claires de notions.

Ce qui était au moins, dans la forme, d'un usage pratique...

Les nouveaux programmes

Première remarque, ils sont tellement difficiles à lire et à comprendre !

La présentation est compliquée...

Pour chaque domaine d'enseignement, ils suivent la structure suivante :

Texte de présentation – instructions ?

Ces textes sont rédigés dans une langue ampoulée et emberlificotée, pénible à suivre...

Comme cette phrase, dans le chapitre « Étude de la langue » :

« L'élève centre son attention sur les structures de l'énoncé lui-même, relativise certains aspects sémantiques pour privilégier un regard sur les formes (la morphologie), sur les relations entre les mots (la syntaxe) ainsi que pour dégager les critères qui déterminent la pertinence de telle ou telle variante. »

Puis un tableau :

Compétences attendues en fin de cycle		
<i>C'est là que se trouve le programme à proprement parler</i>		
Composantes de ces compétences	Connaissances et capacités associées	Exemples d'activités et ressources possibles
Repères de progressivité		
Ces compétences dans d'autres enseignements		

Il est difficile, au bout du compte, d'extirper les notions à enseigner...

Elles sont un peu dans les « compétences attendues », un peu plus précisément dans les « composantes de ces compétences » et dans les « connaissances et capacités associées », et encore une fois, dans les « repères de progressivité », eux aussi rédigés de manière remarquablement complexe...

Quelques commentaires ...

Cycle 2 (Qui comprend le CE2 désormais)

Lecture et écriture :

<p><i>-Savoir décoder les mots inconnus réguliers et proposer un encodage plausible pour des mots inconnus réguliers ou irréguliers et fréquents...</i></p>	<p>Je pensais que la lecture complète était possible en fin de CP, qu'elle restait à consolider en CE1, mais qu'elle était plus qu'acquise, normalement, en fin de CE2... Et voilà qu'on demande en fin de CE2 de seulement décoder des mots réguliers... Même pas ce qui peut être attendu en fin de CP...</p> <p>Sans compter une incohérence : l'élève ne doit savoir lire que des mots réguliers, mais doit savoir écrire des mots irréguliers...</p> <p>Si j'en crois les précisions dans la colonne « connaissances et compétences associées », les élèves ne sont pas censés connaître, en fin de CE2, tous les graphèmes complexes :</p> <p><i>« Connaissance de la valeur sonore de certaines lettres selon le contexte (valeur du s entre deux voyelles, valeur du c et du g...) »</i> C'est du CP ! Et on parle de compétences de fin de CE2 !</p>
---	---

	Et pourtant, les élèves sont censés lire des textes en CE2....
<i>-Lire et comprendre des textes adaptés à l'âge et à la culture des élèves</i>	
<i>-Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi page</i>	Une demi-page ! Mais les élèves de CE2, normalement, lisent des livres entiers tout seuls ! Ce qui d'ailleurs est spécifié dans les « Repères de progressivité... »

Écriture

(Pourquoi le premier point s'appelle « Lecture et écriture », et le deuxième « Écriture » ?)

<i>-Copier, dans une écriture cursive lisible, un texte d'une dizaine de lignes, en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation</i>	
<i>-Rédiger, en exerçant une vigilance orthographique, un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, selon la visée recherchée et le destinataire choisi</i>	
<i>-Recourir à l'usage de brouillon, tenir compte d'indication de réécriture</i>	

Étude de la langue

<i>-Raisonnement sur la langue pour repérer le verbe et le groupe nominal sujet et pour réaliser et justifier les accords dans le groupe nominal et le choix des finals des verbes</i>	<p>Pourquoi pas, plutôt :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les natures : nom, verbe, pronoms, adjectifs qualificatifs, articles, déterminants démonstratifs, adverbes -Les fonctions : sujet du verbe, complément d'objet, complément de circonstances -Les accords : dans le groupe nominal, sujet/verbe -Conjugaison : structures de la conjugaison, verbes du premier et deuxième groupe, être et avoir au présent, passé composé, futur simple, imparfait, quelques verbes du troisième groupe au pluriel... ? <p>Il faut aller pêcher ces précisions dans les rubriques du tableau à trois colonnes, mais là, on constate :</p> <ul style="list-style-type: none"> Pas d'indications de groupes de verbes Le nom et le déterminant, l'adjectif éventuel, comme seules natures Le sujet du verbe comme seule fonction étudiée... Des règles d'orthographe élémentaires comme <i>mp</i>, <i>mb</i> en CE2... L'étude du passé proche et du futur proche... (Pourquoi pas ? Première fois que je les vois dans un programme...)
<i>-Orthographier les mots les plus fréquents de</i>	C'est quoi, « les mots les plus fréquents de la

<i>la langue</i>	langue » ?
<i>-Utiliser ses connaissances pour améliorer son expression orale et écrite</i>	Je me demande toujours, devant ce genre de formulation, comment est-ce qu'on peut évaluer une telle compétence ?
<i>-Utiliser les aides construites en classe pour résoudre un problème orthographique</i>	Même question

Conclusion sur le cycle 2

Il y a de belles incohérences, surtout en lecture...

Par ailleurs, il semble que le programme de fin de CE2 soit l'ancien programme de CE1...

Et qu'en lecture, il soit celui d'un CP ...

Ce qui m'inquiète le plus est le peu d'exigence sur la lecture acquise en fin de CP, comme s'il devait être admis qu'on ne peut plus apprendre à lire en un an... c'est-à-dire au moins savoir tout déchiffrer, même lentement, et écrire sous la dictée tous les mots réguliers – y compris *casquette, écureuil, maquillage, multiplication*... Je jure que mes élèves de CP, à part deux ou trois tout « petits », y arrivaient sans trop de difficultés...

Ce qui m'inquiète aussi est le peu d'accent mis sur l'orthographe lexicale...

Mais c'était déjà le cas dans tous les programmes antérieurs, même les plus anciens...

J'aurais à dire aussi sur tout ce qui est impliqué, dans la pratique et donc dans les effets sur les savoirs des élèves, par la façon dont sont présentées les notions et les compétences, comme par exemple dans des formulations comme : « *Raisonnement sur la langue pour repérer le verbe et le groupe nominal sujet et pour réaliser et justifier les accords dans le groupe nominal et le choix des finals des verbes* »... Raisonnement... Oui, bien sûr... Mais dans le but d'appliquer de façon sûre certains accords, sans avoir à chaque fois qu'on écrit, un protocole de questions qui permettent de trouver la bonne terminaison, et pour ça... l'entraînement !

Le raisonnement, la justification, ont pris beaucoup de place, en primaire, par rapport à la pratique, et les élèves, au bout du compte, risquent d'être très fragiles...

Il est de fait de plus en plus vrai que de plus en plus d'élèves arrivent au CE2 sans savoir lire, ou très mal – entre un tiers et un quart des classes...

Alors... Est-ce qu'il faut adapter les programmes en fonction de cette réalité ?

Mais que faire de ceux qui savent lire, et qui sont encore majoritaires, en entrant au CE1 ?

Je me demande s'il ne faudrait pas tenir compte des possibilités dans les programmes, et des réalités dans les outils et les moyens donnés aux enseignants, tout en indiquant que les programmes sont avant tout indicatifs...

On peut faire plus...

On fait souvent moins...

Cycle 3

Lecture et compréhension de l'écrit

<i>-Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire en autonomie et réagir à sa lecture</i>	« Réagir à sa lecture » ? Pas un peu vague ?
<i>-Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour</i>	Lire, en fait....

<i>apprendre dans les différentes disciplines</i>	
---	--

Écriture

<i>-Écrire un texte d'une à deux pages adaptées à son destinataire. Après révision, le texte produit doit être organisé et cohérent. Il est attendu que la graphie soit lisible et que les régularités orthographiques soient maîtrisées</i>	Assez modeste...
--	------------------

Étude de la langue

<i>-Repérer les propriétés des notions centrales en orthographe : le nom et l'accord en genre et en nombre au sein du groupe nominal, le verbe, l'accord avec le sujet (nominal/pronominal) et l'accord avec le l'attribut du sujet</i>	Seulement au CM1 ? Seulement « repérer » et non pas pratiquer ?
<i>-Identifier les classes de mots qui subissent des variations morphologiques (nom, déterminant, adjectif, pronom, verbe)</i>	Même question
En cherchant les fonctions dans les colonnes, je trouve : « -Le sujet de la phrase (un groupe nominal, un pronom, une subordonnée) -Le propos ou prédicat de la phrase (très souvent un groupe verbal formé du verbe et de compléments du verbe) -Le complément de phrase (un groupe nominal, un groupe prépositionnel, un groupe adjectival, une subordonnée)	« Sujet de la phrase » ? Pas du verbe ? Plus de compléments d'objet et de compléments de circonstances ? C'est quoi, un « groupe prépositionnel » ? C'est quoi, un « groupe adjectival » ?

Conclusion

Une lecture de fin de CP en fin de CE2...

Mais des textes de CE2 en fin de CE2...

Un programme de grammaire de CE1 en fin de CE2...

Disparition des compléments du verbe...

Où sont étudiées les natures qui ne sont pas étudiées en CE2 : les adverbes, les prépositions, les conjonctions, les déterminants possessifs et démonstratifs ?

Changer de programme tous les sept ans, c'est changer de programme avant que le précédent ait fini d'être appliqué une seule fois à tous les niveaux du primaire...

Les enseignants ne l'auront de fait appliqué qu'une seule fois...

Et il faut rechanger...

Si les réformateurs savaient à quel point les réformes, même les plus petites, mettent le bazar dans les écoles et épuisent les enseignants...

Rachel Boutonnet

Collectif *Sauver les lettres*, <http://www.sauv.net>

CRITIQUE DU PROJET DE PROGRAMMES DE FRANÇAIS, CYCLES 2, 3 ET 4

II. Primaire et collège

Nombre des éléments de ces projets de programmes reprennent, sous une forme ou une autre, les programmes de primaire de 2002, de collège de 1995 et, pour la littérature, l'orientation générale des programmes de lycée de 2000. Autant dire que le retour en arrière est formidable, en dépit des constats et des alertes sur la perte d'efficacité et de sens qui en ont résulté.

Dans tous les cas ces programmes réitèrent la faute majeure des programmes antérieurs à 2008, où sous prétexte de constructivisme, l'élève est laissé à lui-même, abandonné à ses propres ressources, c'est à dire à l'héritage familial et culturel, au lieu d'être institué et soutenu par une école qui s'interrogerait sur sa didactique.

Ainsi, la résurgence de la séquence pédagogique comme seule démarche admise, au mépris de la liberté pédagogique et de l'inventivité nécessaire à l'enseignement, la relégation de la grammaire et son approche limitée à des manipulations complexes, la disparition de toute référence culturelle précise (œuvres, auteurs, genres...) dans les programmes de littérature du collège, enfin le choix de mettre l'accent sur l'oral dans tous les cycles, tout cela constitue un recul par rapport aux avancées de 2008, saluées alors par l'Inspection Générale de Lettres, et laisse présager un retour aux dérives qui ont déjà causé tant de torts aux élèves. À nos yeux, les principales orientations de ces programmes sont donc à revoir pour éviter de sombrer à nouveau dans des travers hélas trop familiers. Nous envisagerons ces orientations critiquables point par point avant de proposer d'autres orientations, puis des modifications de détail.

DE GRANDS AXES À REVOIR

1. Une démarche pédagogique imposée qui a déjà conduit à des dérives

La séquence pédagogique, parangon des années 90, écartée vingt ans plus tard à cause des problèmes qu'elle a entraînés, est à nouveau présentée comme le seul horizon pédagogique possible. La séquence, dispositif a priori séduisant pour un professeur ou des théoriciens, est en réalité souvent calamiteuse dans les salles de classe. Sur le terrain, l'idée louable de « donner du sens aux apprentissages » en s'efforçant de faire concourir tous les domaines du français à la réalisation d'un même objectif conduit souvent à deux dérives majeures :

- une instrumentalisation des textes qui a dégoûté bien des élèves de la lecture. Quelle misère que d'étudier *Les Misérables* pour travailler sur le portrait (de personnages dont jamais l'élève ne connaîtra l'histoire...), les expansions du nom, la connotation des termes et l'emploi de l'imparfait, plutôt que sur la relation de Valjean et Javert, la question de la Rédemption, la capacité pour l'homme de changer, les combats hugoliens... !
- une totale atomisation des leçons de grammaire, souvent réduites à des remarques erratiques faites au hasard des textes, sans ordre méthodique – quand la grammaire n'était pas limitée à une leçon par séquence, c'est-à-dire 6 ou 7 sur toute une année.

Entre les années 90, où la séquence s'est imposée, et 2008, la maîtrise de la langue par les élèves

s'est effondrée, faute d'un enseignement substantiel et cohérent de la langue. C'est, entre autres choses, pour remédier à ce problème que les programmes de 2008 ont réaffirmé la liberté pédagogique des professeurs de Lettres, mais aussi le caractère indispensable de la leçon de grammaire. Bien des professeurs, qui ont redécouvert, à la faveur des programmes de 2008, les vertus structurantes d'une progression de grammaire indépendante, refuseront à raison de faire marche arrière.

Au demeurant, nous contestons la légitimité d'un programme à prescrire des méthodes : pour nous leur choix relève de la responsabilité du professeur, qui connaît sa classe et est qualifié pour intervenir au plus près des besoins.

2. L'étude de la langue, parent pauvre et vaguement honteux

Le deuxième point extrêmement contestable est la faible importance accordée, dans tous les cycles, à l'étude de la langue. Elle apparaît en dernière place d'une liste hiérarchisée. En outre, le volume horaire qui lui est concédé est tout à fait insuffisant. Certes, personne ne fait de la grammaire une fin en soi. Le but n'est pas la connaissance de la grammaire, mais la compréhension fine et l'expression juste et précise. Néanmoins, si l'on vise la maîtrise de la langue, il faut en faire un objectif à part entière, faute de quoi, seront compromises non seulement la lecture et l'expression, mais la suite de la scolarité dans son ensemble. C'est une erreur stratégique majeure que de limiter l'étude de la langue à quelques outils jugés nécessaires à la correction de l'expression (d'ailleurs réduite à la correction orthographique, quand les difficultés des élèves sont aussi et surtout syntaxiques, voire purement grammaticales). Elle ne peut qu'aggraver davantage le déficit de langue.

3. Le retour d'une ORL calamiteuse

En outre, l'étude de la langue elle aussi est soumise à des prescriptions de démarche pédagogiques, et elle aussi à des prescriptions néfastes. Dès le plus jeune âge, on préconise l'approche distributionnelle, extrêmement complexe pour des enfants qui n'ont encore qu'une représentation très vague de la syntaxe, de ce qui est acceptable ou non. Au lieu de leur expliquer les notions grammaticales, on se contente d'en décrire les propriétés à grand renfort de déplacements, suppressions, remplacements... Mémoriser pour chaque fonction de la phrase simple toutes ces propriétés et les mettre en œuvre efficacement est une tâche beaucoup plus lourde et hasardeuse que de retenir une explication simple et claire. Cela met les élèves en situation de surcharge cognitive, surtout les plus fragiles, et les gêne pour bien raisonner sur la phrase. Expliquer le COD n'est pas si difficile qu'on imagine. Il suffit de signaler que seuls les verbes auxquels on peut ajouter « quelque chose » peuvent avoir un COD, et que le COD, c'est cette chose dont on parle, tout simplement. Même les élèves les plus faibles sont capables de le comprendre quand les notions sont expliquées clairement, avec pédagogie. Et ils sont capables de trouver le COD du verbe *donner* dans une phrase aussi complexe que : *Le prince donna à la mystérieuse princesse qui dormait, si belle, dans son lit d'or et d'ivoire, un doux baiser et se recula pour mieux l'admirer.* Viser la même performance à partir des seuls critères de distribution, qui se révèlent souvent faux dans la réalité de la langue, en particulier littéraire, relève de la gageure, et même les meilleurs s'embrouillent dans tous ces déplacements, suppressions, qu'ils doivent opérer au petit bonheur. Ce n'est pas rendre service aux enfants que de vouloir leur faire singer les linguistes alors même qu'ils n'ont pas les premiers éléments de grammaire pour se faire une idée du fonctionnement de la phrase.

En somme, l'étude de la langue est subordonnée à la communication (importance de l'oral par

exemple) et acquise par la manipulation et les exercices, mais pas théorisée pour permettre l'acquisition des notions permettant la distance et la maîtrise de la pensée. Alors que les attendus du cycle 2 (volet 1) insistent sur « l'automatisation de certains savoir-faire » comme « le moyen de libérer des ressources cognitives pour que l'élève puisse accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension », cette automatisation, garante de la maîtrise et de l'égalité, n'est pas cultivée par les programmes, puisque la seule méthode préconisée pour l'étude de la langue ne conduit pas à une automatisation suffisante de la reconnaissance des mots (nature ou fonction).

La conjugaison par exemple n'est pas abordée sous l'angle de la mémorisation² mais de l'observation, et le principe général reste celui de « l'observation réfléchie de la langue », certes capitale pour la compréhension dans l'instant, mais pas libératrice dans la mesure où l'élève n'aura pas su convertir son activité en principe de fonctionnement. Toutes les activités grammaticales reposent sur le degré d'implication de l'élève et sans appui théorique risquent de le laisser dans la confusion : « L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. » On trouvera en annexe une démonstration de l'inefficacité de cette démarche appliquée dans le primaire ou le secondaire. Il faudrait donc davantage de pédagogie au sens propre, c'est à dire de conduite de l'élève vers des notions sûres.

Du point de vue du contenu, les programmes de langue hésitent entre une pauvreté confondante en ce qui concerne la grammaire de phrase et l'analyse logique, qui permettent de saisir l'architecture de n'importe quelle phrase, et des notions issues de la recherche universitaire la plus pointue : thème et prédicat, connecteurs, théories de l'énonciation... Ces concepts linguistiques paraissent soudain plus urgents à enseigner que la conjugaison du passé simple à toutes les personnes. En deux mots, on diminue ce qui est nécessaire à l'intégration d'une syntaxe précise permettant de mieux lire et mieux écrire, et l'on alourdit les programmes de notions bien trop complexes et théoriques. Comme l'a souligné Tzvetan Todorov à propos des programmes du lycée en 2000, dont le projet actuel pour le collège réitère l'erreur de fond : on fait étudier la discipline, au lieu de faire étudier les objets de la discipline, langue et œuvres.

4. La douteuse mise en avant de l'oral

Le choix de donner une importance nouvelle à l'oral peut se justifier en cycle 2, car l'on sait à quel point l'entrée dans l'écriture – et la lecture – est tributaire, dans les débuts, de la richesse de la langue orale. Mais il arrive vite un moment où non seulement ce n'est plus vrai, mais où c'est l'inverse qui le devient. La langue écrite étant plus exigeante que la langue orale, passé le stade de l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire après le cycle 2, la langue orale reste forcément en-deçà de la langue écrite, et sa pratique n'est plus à même de nourrir suffisamment ni le lexique ni la syntaxe. C'est alors bien l'écrit qui conduit l'élève à un vocabulaire plus riche, des constructions plus élaborées. Les professeurs le savent bien, qui constatent chaque année que les élèves qui ont la langue la plus élaborée, y compris à l'oral, ne sont pas les plus bavards, mais les plus lecteurs. Là encore, il y a une erreur stratégique majeure, qui semble relever de la confusion entre simple capacité à prendre la parole en public (ce qui peut se travailler ponctuellement et positivement comme moyen de mettre à distance sa propre parole, sans représenter l'essentiel du temps d'enseignement) et véritable maîtrise de la langue orale, laquelle est inséparable de la maîtrise de l'écrit – les grands rhéteurs étant nourris d'une langue écrite qui leur permet d'anticiper leur propos et organiser leur pensée. Qui peut le plus peut le moins, mais l'inverse ne sera jamais vrai. En accordant autant d'importance à l'oral au-delà du cycle 2, on condamne l'élève à stagner à un

2 C'est celle que préconisait Jean Zay dans ses programmes de 1938, affirmant, à côté de la pédagogie la plus libérale (« Pas de méthode d'autorité », « Méthode active »), qu'en 5e « les formes verbales doivent être sues imperturbablement »

niveau de communication élémentaire, le privant de la possibilité d'enrichir sa langue, aussi bien orale qu'écrite.

5. La disparition d'un programme de littérature en 6e.

La classe de 6e est le point aveugle du projet de programmes. Dernière année du cycle 3, elle est décrochée du collège ; ses programmes étant communs à ceux du CM1 et du CM2, les oeuvres (appelées ici « ouvrages ») « sont emprunté(e)s à la fois aux classiques de la littérature et à la littérature de jeunesse contemporaine (listes de préconisations ministérielles) », mais ces classiques ne sont pas définis et laissés à l'initiative locale du « conseil de cycle ». On ne peut que condamner cette absence de cadrage national, et l'adaptation hypocrite d'un programme inconsistant aux baisses d'horaires : car si le CM1 et le CM2 ont 8 heures de français par semaine, la 6e n'en aura au plus que 4,5, et plus probablement 4 ou 3,5 puisque l'accompagnement personnalisé sera prélevé sur ces horaires.

La classe de 6e disparaît ainsi dans un escamotage dérisoire, à la fois primarisée par la modification des limites du cycle 3, ne s'arrêtant plus au CM2 mais à la 6e, et absorbée par les nouveaux dispositifs du collège empiétant sur les heures disciplinaires.

6. Au cycle 4, un programme de littérature qui n'en est pas un

Le projet de programme de littérature a provoqué, à juste titre, un émoi jusque dans le grand public, journalistes et intellectuels s'inquiétant de la disparition de toute indication de siècles, de mouvements littéraires, d'œuvres ou d'auteurs à aborder. On évoque ici la liberté pédagogique, mais celle-ci se trompe singulièrement d'objet. Nous voici avec un programme prescriptif en termes de méthodes et vide en termes de contenu, quand c'est l'inverse qui est légitime. Comment, avec un cadrage aussi vague, qui mêle indifféremment genres (épopée, conte...) et supports (roman, BD, séries TV...), garantir le moindre caractère national à ces programmes ?

Les entrées thématiques qui viennent en lieu et place des auteurs et de leurs œuvres constituent un cadre tout à fait impropre à l'étude de la littérature. Elles limitent le choix des œuvres possibles et, en tout état de cause, obligent à les passer à la moulinette de ces thèmes, les faire entrer à toute force dans les bonnes cases. Au lieu que l'étude du texte soit, comme P. Laudet l'appelait de ses vœux, l'occasion d'un déploiement du sens, ce sera celle d'un dévoiement, d'une lecture forcée et réductrice. C'est le contraire d'une véritable démarche littéraire. Nous sommes à nouveau dans une logique d'instrumentalisation vraiment dommageable : l'étude de la discipline est orientée non par sa nature intrinsèque, mais par les impératifs sociaux, sociologiques et idéologiques auxquelles on la soumet en lui assignant un sens a priori. Les concepteurs du projet de programmes contredisent eux-mêmes la « lecture méthodique » (devenue « analytique ») de lycée, qu'ils avaient à juste titre promue dans les années 80 : « elle n'attribue pas à l'auteur, a priori, une intention », « elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques », on « ne devra pas laisser croire qu'un texte littéraire ne fait que traduire un sens préexistant³ ». De même que l'étude de la langue n'est admise qu'à la marge, pour limiter les dégâts en orthographe (nul ne peut savoir, en l'état, si le « respect des principales normes de la langue écrite » va bien au-delà de cette maigre ambition), de même la littérature n'est plus abordée pour elle-même, avec le souci d'en faire jaillir tous les enjeux, mais comme un outil d'éducation civique et morale, voire de coaching et de développement personnel de mauvais aloi. On comprend le souci légitime qui anime les concepteurs des programmes de

³ *Note de service du 27 juin 1983.*

transmettre les valeurs de la République et de permettre à l'être en devenir de se construire par la fréquentation des textes – il est vrai que la littérature est une mise en mots irremplaçable de l'expérience humaine, particulièrement apte à faire grandir et réfléchir. Mais là encore, le calcul est erroné, et rappelle fâcheusement le fameux *Memento* de 1953, confiant à l'enseignement des lettres « la leçon de morale »⁴. Les valeurs, fussent-elles fondamentales, ne se décrètent pas ex nihilo. On ne les acquiert pas parce qu'elles sont mentionnées dans le socle de compétences. On ne les acquiert pas parce qu'elles deviennent un thème obligatoire en littérature. On les acquiert par une lente et patiente fréquentation des auteurs qui, au fil des siècles, ont porté et promu ces valeurs – comme Rabelais, Racine, Corneille, Voltaire, Hugo... On les acquiert par le développement d'une langue juste et précise, nourrie de grammaire, qui permet de comprendre ces auteurs et d'approfondir toujours davantage le sens de leurs œuvres – sans les voir réduites à des illustrations de thèmes transversaux ; on les acquiert parce que, plutôt que les niaiseries pleines de bons sentiments d'une Gudule et de ses *Contrefables*, apparues dans les manuels sous couvert de modernité, on étudie la vigueur d'un La Fontaine, qu'on prend conscience de ce que signifie exactement écrire, sous la monarchie absolue, « *La raison du plus fort est toujours la meilleure* », et qu'on met tout cela en question sans jamais perdre de vue le contexte historique ; on les acquiert parce que texte après texte, sans qu'on ait besoin de réclamer leur adhésion a priori à des principes qui les dépassent, les élèves vont comprendre comment ces principes se sont construits, et pourquoi ils sont un jour apparus comme essentiels...

L'énumération de supports et genres disparates instaure un relativisme dangereux. Quand les programmes mettent sur le même plan la littérature universelle et les « comics » (sic), l'épopée et la littérature pour la jeunesse, la poésie et les séries TV, le risque est grand de creuser les différences entre les établissements de centre-ville et les collèges de REP. Les programmes n'ont pas pour vocation de dresser la liste exhaustive de tous les supports exploitables en classe. Le choix du constructivisme se retourne, en littérature comme ailleurs, contre l'élève : sous couvert de le laisser choisir par lui-même son échelle de qualité dans un corpus immense et construire sa stratégie d'appropriation (démarche impossible à un jeune élève), on lui retire les moyens d'accéder à l'essentiel, et on construit de toutes pièces les inégalités qu'on impute ensuite au collège (comme lieu maudit) et non à l'absence d'enseignement. Les programmes doivent au contraire garantir que chaque élève, quels que soient son origine sociale et l'établissement qu'il fréquente, aura également accès à une culture solide, porteuse des grandes interrogations que la littérature prend en charge depuis toujours. Nous demandons la suppression, dans ce catalogue de bazar, des entrées les plus démagogiques, en particulier « comics » et « fictions audio-visuelles ». Cela n'empêchera pas le professeur qui le souhaite vraiment d'y recourir, mais cela limitera les dérives.

L'absence de toute chronologie dans le programme de littérature de cycle 4 pose deux problèmes. D'une part, elle rompt paradoxalement avec une tradition qui veut que, pour favoriser les travaux interdisciplinaires, les programmes de français suivent à peu près les programmes d'histoire, précisément au moment où l'on promet l'interdisciplinarité et met en place les EPI. Cette absence de liens entre le programme de littérature et le programme d'histoire, qui sévit déjà en lycée, va fortement compromettre le travail en commun. D'autre part, elle va rendre aussi plus difficile l'émergence de repères pour les élèves, ainsi que la compréhension de la filiation et des ruptures entre les grands mouvements littéraires.

Sur ces points, les programmes de 2008 pourraient être reconduits. Détachées de toute récupération « citoyenne » ou comportementale, les œuvres proposées actuellement, essentiellement classiques et

⁴ Instruction du 5 juin 1953 concernant la formation morale par l'explication des textes français.

à ce titre partie prenante d'une culture commune, représentent assez bien l'ensemble des genres littéraires et une progression chronologique suffisante pour aborder en classe de 3e les formes modernes de renouvellement de l'écriture et des thèmes.

7. La rédaction sous le signe de l'incantation

Il est frappant de constater que, cycle après cycle, le programme d'écriture se réduit à peu près à une série de vœux pieux : « L'élève apprend à écrire plusieurs genres de textes, selon une diversité qui va croissant au long du cycle » (cycle 2), il devient « un acteur conscient et autonome de ses productions » (cycle 3) ; au cycle 4, c'est merveilleux : l'élève sait « communiquer par écrit et sur des supports variés un sentiment, un point de vue, un jugement... », « produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire au programme ». Cela est bel et beau. Mais comment parvient-on à cela ? Nulle part il n'en est question. Mis à part pour le travail de la graphie en cycle 2, à quoi ne saurait se réduire l'écriture, on n'a ici aucune réelle « progressivité ». C'est que, pour penser une vraie pédagogie de la rédaction, progressive, structurée et structurante, il faudrait commencer par admettre la dette énorme de l'écriture à la grammaire, afin de pouvoir penser une progression en écriture qui s'appuie sur une progression solide en grammaire : travailler sur la phrase minimale de structure sujet + verbe dès que ces notions sont abordées (en CP), phrase simple mais complète et ponctuée ; procéder par enrichissements successifs à mesure que l'on décortique les principales fonctions. Apprendre à enchaîner les phrases, avec une attention croissante au lien entre elles et à la façon dont ce lien est exprimé, au fil du cycle 2, jusqu'à la rédaction d'un petit paragraphe cohérent. Etc.

8. Un point globalement positif : l'accent mis sur le code et l'enseignement de la compréhension en cycle 2

Il est heureux de voir l'Éducation Nationale prendre enfin en compte les recherches en neurosciences sur l'acquisition de la lecture et insister sur l'importance du décodage et de l'encodage. De même, l'enseignement explicite de la compréhension ne peut qu'être positif. Une nuance toutefois. Il est faux d'affirmer qu'on apprend à lire tout au long de sa scolarité – sauf à donner au verbe *lire* une extension telle que la phrase ne voudrait plus dire grand-chose. Rappelons qu'en 2007, le Haut Conseil de l'Éducation a rendu un rapport sans appel sur l'école primaire. Selon ce rapport, près de la moitié des enfants sortent de l'école primaire sans maîtriser suffisamment la lecture ni leur langue maternelle pour suivre une scolarité efficace au collège⁵. Autant dire que, pour ces élèves tels qu'ils sont décrits avec une grande précision par ce rapport, au collège, la messe est dite, et le décrochage, quoi qu'on fasse, à peu près inévitable. Que faire au collège quand on ne comprend que de façon très insuffisante ? Est-ce pour éviter d'avoir à résoudre leur problème qu'on préfère promouvoir l'oral ? Il est impératif qu'un enfant sache lire un texte

5 « 25% des élèves ont des acquis fragiles : Les professeurs de sixième constatent qu'ils lisent trop lentement parce qu'ils déchiffrent mal, ou bien qu'ils déchiffrent correctement mais ne comprennent que très partiellement ce qu'ils lisent, faute des connaissances linguistiques (lexique, grammaire) et culturelles suffisantes. [...] Ces élèves aux acquis fragiles sont condamnés à une scolarité difficile au collège et à une poursuite d'études incertaine au-delà.

15 % connaissent des difficultés sévères ou très sévères. Leurs lacunes sont diverses : lexique très limité, difficultés de compréhension, repères méthodologiques et culturels très insuffisants. Dans le meilleur des cas, ces élèves déchiffrent, mais ne sont pas capables de comprendre l'ensemble du sens du texte qui leur est soumis ni d'en déduire quoi que ce soit ; dans le pire des cas, ils ne déchiffrent même pas. Ces lacunes rendent impossibles aussi bien un réel parcours scolaire de collège qu'une formation qualifiante. » http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf

simple de quelques lignes en fin de CP. Et l'enfant qui n'y parvient pas a besoin non d'être mis face à une difficulté accrue dans la classe suivante, avec le sentiment grandissant de son insuffisance, mais d'être pris en charge de façon soutenue, et sans tarder.

Nous saluons aussi la place accordée au vocabulaire en cycle 2. En revanche, la nécessité de travailler le vocabulaire de façon soutenue tout au long de la scolarité mérite d'être réaffirmée pour les autres cycles.

LES PRINCIPES QUE NOUS VOULONS VOIR AFFIRMER DANS LES PROGRAMMES

1. Le respect de la liberté pédagogique

Sur ce point, les programmes de 2009 étaient irréprochables, et nous proposons d'en reconduire une partie du préambule : « Le professeur organise sur l'année la progression de son enseignement [dans le souci d'éclairer au mieux chaque point du programme,] et adapte sa démarche aux besoins et à la diversité des publics scolaires visés. Il veille à la cohérence du travail qu'il conduit avec les élèves, afin d'éviter une dispersion des enseignements qui serait contraire à l'efficacité des apprentissages et à l'unité de sa discipline. »

2. Une place accrue et revendiquée pour l'étude de la langue

Là encore, la formulation des programmes de 2009 était excellente : « L'étude de la langue doit faire l'objet d'une progression rigoureuse, [apte à éveiller chez l'élève une conscience claire des structures syntaxiques mises en œuvre à l'écrit]. » Les notions grammaticales qui constituent des repères communs dans cette conscience de la langue doivent être soigneusement expliquées, et pas seulement décrites à travers une série de propriétés distributionnelles. À cette fin, la leçon de grammaire est indispensable. Pour conduire cette leçon, le professeur choisira la démarche qui lui semblera la plus adaptée à son objet et à ses élèves. Toutefois, il n'oubliera pas d'établir des liens réguliers entre la grammaire et les autres domaines du français.

3. Tout ne se vaut pas en littérature

Le professeur de lettres doit, par le choix des textes étudiés en classe, donner prioritairement accès aux œuvres classiques auxquelles l'élève ne peut accéder seul et auxquelles seule l'école le fera accéder, et qui, à cause de leur richesse, sont devenues des références pour toute l'humanité. L'expérience et la pratique prouvent d'ailleurs que dans les classes difficiles, les grandes œuvres suscitent chez les élèves plus de questionnements et de défis que les textes banals ou pauvres auxquels parfois on les cantonne, et satisfont davantage leur envie de recherche.

La dernière année de cycle 3, première année de collège, doit en bénéficier de la même façon avec des programmes de littérature semblables à ceux de 2008 en 6e, et avoir des horaires sanctuarisés. L'accompagnement personnalisé ne doit pas amputer l'enseignement disciplinaire du français.

Dans le souci de favoriser les travaux interdisciplinaires, le professeur mettra chaque année

l'accent sur les périodes traitées au programme d'Histoire.

4. Pour une véritable pédagogie de la rédaction

L'apprentissage de la rédaction, comme celui de la compréhension, est mené de façon progressive et explicite. Il prend appui sur le travail conduit en grammaire pour conduire d'abord à la rédaction de phrases simples mais complètes et dûment ponctuées (travail à partir d'images, réponse à une question, imitation d'une structure syntaxique...) puis une suite de phrases à l'enchaînement de plus en plus réfléchi, jusqu'au paragraphe cohérent. Il peut faire l'objet d'exercices méthodiques destinés à travailler des points précis (ponctuation, mobilisation de structures précises, correction...).

CONCLUSION

Enfin, nous affirmerons qu'il faut lire Bourdieu jusqu'au bout.

S'il a dénoncé l'utilisation sociale et jalouse de la langue soutenue à fins de distinction, il n'en a pas vilipendé la nature ni nié les vertus : « la langue n'est pas un simple instrument, plus ou moins efficace, plus ou moins adéquat de la pensée, mais [...] elle fournit — outre un vocabulaire plus ou moins riche — une syntaxe, c'est-à-dire un système de catégories plus ou moins complexes, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, logiques aussi bien qu'esthétiques, semble directement fonction de la complexité de la structure de la langue initialement parlée dans le milieu familial ». L'enseignement de la langue, au contraire, lui paraît indispensable à la construction et à l'expression d'une pensée affinée, un enseignement accessible à tous, et il en précise les conditions de transmission démocratique : « une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelques-uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée », contre la *doxa* en cour, qui « tend à dévaloriser comme « primaires » (au double sens de primitives et de vulgaires) et, paradoxalement, comme « scolaires », les actions pédagogiques tournées vers de telles fins.⁶ »

C'est cette pédagogie « rationnelle et réellement universelle » que les concepteurs de programmes devraient rechercher, et leurs programmes promouvoir.

Agnès Joste, Véronique Marchais
Collectif *Sauver les lettres*, <http://www.sauv.net>

6 Pierre Bourdieu, *Les Héritiers* (1964), Conclusion.

Annexe.

Réflexions sur l'enseignement de la grammaire à travers des critères de distribution, sur les notions de complément de phrase ou de verbe.

La distinction entre complément de verbe (ou encore complément essentiel) et complément de phrase (ou encore complément facultatif) se fonde sur des critères de distribution qui, s'ils ont une certaine constance, sont loin d'être toujours vrais, en particulier dans la langue littéraire, celle que la grammaire devrait permettre de comprendre et d'imiter. En conséquence, ces critères sont impropres à permettre d'identifier de façon certaine un groupe syntaxique, surtout quand on s'adresse à de jeunes enfants. En outre, les manipulations exigées par cette approche conduisent le plus souvent les élèves à s'embrouiller dans la phrase plutôt que de la démêler.

Cette distinction pose que les compléments du verbe sont essentiels, c'est-à-dire impossibles à supprimer ou à déplacer. On y range les COD, les COI, les attributs (qui ne sont même pas des compléments au sens strict du terme), certains compléments de lieu, de temps – rien que ça ! Et l'on explique qu'ils s'opposent aux compléments facultatifs que l'on peut, eux, supprimer ou déplacer.

Le problème, c'est que ce n'est pas vrai – pas de façon suffisamment régulière, en tout cas, pour constituer un critère d'analyse fiable.

En effet, un verbe transitif est un verbe qui PEUT se construire avec un complément d'objet, mais ce CO n'est pas toujours obligatoire, loin de là.

Ex : *Je lis un livre.* > *Je lis.* *Je réfléchis à ce que tu m'as dit.* > *Je réfléchis.*

Un COI peut presque toujours être déplacé.

Ex : *À cette douleur s'ajoutait l'humiliation ressentie. (Zola)* > *L'humiliation ressentie s'ajoutait à cette douleur.*

De même l'attribut : *Nombreux sont les exemples qui pourraient étayer ce propos.* > *Les exemples qui pourraient étayer ce propos sont nombreux.*

Même le COD se promène volontiers dans la langue soutenue, comme nous l'allons montrer. >

Même le COD se balade volontiers dans la langue soutenue, comme nous allons le montrer.

Ne protestons pas que c'est rarissime : Molière le fait tout le temps, La Fontaine, Perrault aussi, et ce sont des auteurs susceptibles d'être abordés dès l'école primaire. Après tout, nous prétendons enseigner une grammaire qui permette de mieux lire, mieux comprendre...

Même le verbe *aller*, généralement présenté comme l'archétype du verbe qui réclame un complément essentiel de lieu, résiste à l'analyse.

"Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien, / Par la Nature, heureux - comme avec une femme." (Rimbaud)

Pardon Arthur, on peut tout aussi bien dire : *Et j'irai, comme un bohémien, par la nature, loin, bien loin, heureux...*

Ou : *Et j'irai, par la nature, loin, bien loin, comme un bohémien...*

Ou : *Belle Marquise, j'irai loin, bien loin, comme un bohémien, heureux avec vos beaux yeux...* (Telle est en général, à ce stade, la situation de l'élève sommé de se débrouiller avec ses

manipulations...)

D'aucuns diront que ce n'est pas le complément du verbe, qui a changé de place, mais le complément de phrase. Mais comment l'élève est-il censé faire la différence, lui qui constate simplement que le complément de phrase n'est plus au même endroit ?

Allons plus loin. *Aller* est intransitif. S'il est presque toujours accompagné d'un complément CIRCONSTANCIEL de lieu, c'est parce qu'en général, quand on décrit son déplacement, c'est pour apporter cette information, justement, mais syntaxiquement, cela n'a rien d'obligatoire. *Va, cours, vole et nous venge*, déclare Don Diègue, foulant au pied les amours du Cid et le complément de verbe.

Quand je relis les pages précédentes de mon récit, je me rends compte que je vais dans les mots comme un gibier traqué, qui file vite, zig-zague, essaie de dérouter les chiens et les chasseurs lancés à sa poursuite. (Ph. Claudel). > *Quand je relis les pages précédentes de mon récit, je me rends compte que je vais comme un gibier traqué, qui file vite, zig-zague, essaie de dérouter les chiens et les chasseurs lancés à sa poursuite.* Cette dernière phrase est parfaitement correcte. De même que : *Je suis une force qui va.* (Hugo).

Première conclusion : le complément du verbe n'est ni supprimable ni déplaçable sauf lorsqu'il est supprimable ou déplaçable.

Examinons à présent le cas du complément de phrase.

Il y a plein de compléments circonstanciels impossibles à déplacer.

Il réagit normalement.

Il mourut de faim et de soif.

Partir de bonne heure nous permettra d'arriver suffisamment tôt pour travailler un peu avant la nuit. Lequel de ces soi-disant compléments de phrase peut-on séparer du verbe dont il dépend ?

Et nous ne nous étendrons pas sur les phrases complexes où la notion de complément de phrase n'a plus aucun sens, tant il est vrai que les éléments syntaxiques sont avant tout, comme on disait avant, "termes de la proposition".

Deuxième conclusion : le complément de phrase est supprimable et déplaçable sauf lorsqu'il n'est ni supprimable ni déplaçable.

D'où il apparaît que le complément essentiel est essentiel sauf s'il ne l'est pas et que le complément facultatif est facultatif sauf quand il ne l'est pas.

C'est cela que nous enseignons aux élèves depuis 25 ans. Et nous nous étonnons qu'en 3e, ils ne sachent toujours pas reconnaître un COD, mais qu'ils pataugent dans les manipulations les plus hasardeuses.

Quelques remarques encore...

La place des mots, en littérature, est régie par des règles complexes, où se mêlent impératifs syntaxiques (place du thème, évitement d'ambiguïtés, de lourdeurs...) et considérations stylistiques (mise en relief, effet d'attente...). Dès lors, les critères de distribution, vrais en théorie, sont souvent inopérants dans la réalité de la langue, concurrencés qu'ils sont par des règles supérieures.

La structure canonique *sujet + verbe + complément du verbe* est concurrencée par la structure, prééminente, *thème + prédicat*, et par tous les effets stylistiques possibles.

Du point de vue de la progression thématique, un phrase comme *Une sorcière vivait dans cette maison* est hautement improbable et un élève à qui on demande d'identifier le complément de phrase par simple déplacement ou suppression dans la phrase *Dans cette maison vivait une sorcière* peut parfaitement en avoir l'intuition et rejeter le critère de déplacement, ainsi que celui de suppression (car *Une sorcière vivait.* ou, a fortiori, *Vivait une sorcière* sonne fort étrangement à l'oreille).

N'importe quel groupe fonctionnel peut être placé, à des fins stylistiques, en début ou en fin de phrase :

- sujet : *Au commencement était le verbe.*

- complément d'objet (indirect) : *A toi, mon fils, je donnerai mon royaume. / De ce choix dépendrait tout le reste de son existence.*

- attribut du sujet : *Grande était la douleur de Roland.*

- complément circonstanciel : *Longtemps, ils marchèrent.*

Nous remarquerons enfin que ces critères de distribution suffisent à conclure que ni *en* ni *y* ne sauraient être des compléments de phrase, puisqu'en tant que pronom, ils ont une place bien définie dans la phrase – avant le verbe.

Donc, si on écrit : *Il y rencontra Bérénice*, *y* n'est pas un complément de phrase : *y* est littéralement adjoind au verbe.

Par contre, si on remplace le pronom par son antécédent, par exemple : *Il rencontra Bérénice au bal de la Marquise d'Estampes*, le groupe qui commute avec ce pronom devient, lui, un complément de phrase, rompant avec la règle qui veut qu'un groupe qui commute avec un autre occupe la même fonction.

Qu'est-ce qu'un élève est censé comprendre de toutes ces manipulations ? N'est-il pas infiniment plus simple de lui expliquer que le complément d'objet, c'est la chose dont on parle quand on peut dire *quelque chose* après le verbe (*prendre qqch, avaler qqch*) ? Que les compléments circonstanciels expriment les circonstances de l'action ? Que gagne-t-on à embrouiller ainsi avec des manipulations complexes et coûteuses sur le plan cognitif des enfants qui n'ont encore aucune base en grammaire ?

Rien, si l'on en juge par l'évolution des résultats des élèves ces 20 dernières années.

Véronique Marchais
Collectif *Sauver les lettres*, <http://www.sauv.net>