

Karine Risselin
Emilie Busch
Anne Vibert

Travailler la maîtrise de la langue

Faire progresser les élèves
dans toutes les disciplines



© 2023, ESF Sciences humaines
SAS Cognitia
37, rue La Fayette
75009 Paris

2^e édition 2026

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-4872-2

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Note de l'éditeur

ESF Sciences humaines est sensible à l'inclusion des genres dans le contenu des ouvrages publiés dans la collection Pédagogies. Par souci de lisibilité des ouvrages, nous faisons le choix de recourir au masculin générique. Celui-ci désigne par conséquent autant le genre féminin que le masculin et toutes les personnes sans distinction de genre.

Table des matières

Remerciements	9
Introduction	11
Un ouvrage d'interface.....	11
Un ouvrage ancré dans la classe.....	12
La maîtrise de la langue : l'affaire de toutes les disciplines ?	15
Étudier la langue ou maîtriser la langue ? Les enjeux.....	15
Maîtrise de la langue et littérature.....	21
La maîtrise de la langue dans les programmes des cycles 3 et 4 : comment les disciplines sont-elles invitées à s'en emparer ?.....	27
Maîtrise de la langue et étude de la langue : quelle articulation ?.....	32
À quoi sert l'étude de la langue ?.....	33
La question du transfert des connaissances sur la langue vers les pratiques langagières.....	35

Partie 1 Des problèmes de métier communs à toutes les disciplines

1. « Mes élèves n'écrivent pas ! »	43
POUR QUOI ? Permettre l'entrée dans la langue de l'école.....	43
QUOI ? Le rapport à l'écrit des élèves.....	44
COMMENT ? Pistes de travail.....	45
2. « Mes élèves écrivent comme ils parlent, ils ne savent pas écrire de phrases ! »	63
POUR QUOI ? Changer notre regard sur les écrits des élèves.....	63
QUOI ? La mise en mots, la mise en texte.....	64
COMMENT ? Pistes de travail.....	74

3. « Mes élèves manquent de vocabulaire ! Ils ne réutilisent pas le lexique de la discipline ! »	81
POUR QUOI ? Enrichir le vocabulaire des élèves de manière efficace	81
QUOI ? L'apprentissage du vocabulaire	83
COMMENT ? Pistes de travail	86
4. « Ils connaissent les règles d'orthographe mais ne se relisent pas ! Dois-je enlever des points ? »	99
POUR QUOI ? Évaluer autrement l'orthographe	99
QUOI ? La vigilance orthographique.....	102
COMMENT ? Pistes de travail	109

Partie 2

La part du français : faire écho aux problèmes de métier transversaux

1. Entrer dans l'écrit (écho au problème de métier n° 1)	121
Écrire pour le plaisir.....	123
Écrire de manière non linéaire.....	123
Écrire pour réfléchir ensemble	124
Écrire pour penser et être évalué de manière positive	131
2. Construire et segmenter la phrase et le texte (écho au problème de métier n° 2)	137
La phrase correcte, un problème crucial !	137
Quels sont les savoirs de référence et / ou savoirs à enseigner en cours de français ?.....	139
Ce qui pose problème aux élèves	143
Des pistes d'activités pour revivifier l'enseignement de la ponctuation en cours de français	146
3. Enrichir son bagage lexical et réutiliser le vocabulaire (écho au problème de métier n° 3)	157
À l'échelle de l'année.....	157
À l'échelle de la séquence.....	158
À l'échelle du texte	161
La délicate question de l'évaluation	175

4. Construire la vigilance orthographique (écho au problème de métier n° 4)	179
Quelle est la part qui revient au français dans cet enseignement ?	179
L'erreur : un outil pour enseigner l'orthographe.....	182
Les activités et dispositifs favorisant la vigilance orthographique.....	191

Partie 3

Les outils spécifiques en français pour faire réfléchir sur la langue

1. Le chantier de grammaire en français pour réfléchir sur la langue	199
Construire un chantier de grammaire.....	201
Démarche et activités dans le chantier de grammaire	201
2. Construire un corpus : mener une séance de langue à partir d'un corpus progressif	215
Choisir une notion grammaticale ; identifier les problèmes grammaticaux.....	215
Élaborer un corpus progressif.....	220
3. Progression et progressivité en étude de la langue	235
Quelques points de vigilance avant de construire une progressivité.....	235
Proposition d'organisation des chantiers.....	239
Exemple de progressivité grammaticale : le groupe sujet.....	240

Partie 4

Perspectives : engager les collectifs de travail pour placer la maîtrise de la langue au cœur des apprentissages

1. Langue, langage, étayage du professeur	245
La langue du professeur : modélisante, précise, exigeante	246
L'étayage enseignant	249

2. Des dispositifs favorisant les interactions langagières	253
Le travail de groupe	253
Deux variantes de travaux coopératifs à expérimenter en classe pour favoriser les interactions langagières	256
L'entrelacs de l'écrit et de l'oral pour développer les compétences langagières : le regard du professeur.....	257
3. Les collectifs de travail	261
L'intelligence collective au service de la maîtrise de la langue : ouvrir le champ de vision sur le parcours de l'élève.....	261
Investir différemment les temps de travail en équipe	263
Des pistes d'action d'équipe à mener	265
4. Sortir de sa classe, aller voir ce qu'il se passe ailleurs : exemple d'un dispositif « les regards croisés »	273
Définition et possibilités	273
Conclusion	283
Bibliographie	285

Remerciements

Cet ouvrage n'aurait pas pu exister sans les réflexions et les démarches pensées au long cours dans le groupe « Maitrise de la langue » de l'Académie de Créteil pendant plus de dix ans. Le travail d'acculturation des différentes écoles théoriques, la didactisation des ressources, leur actualisation en formation et dans les classes, les retours réflexifs : autant de moments de travail fertiles, partagés, qui ont nourri ce livre. Que le groupe MDL Créteil en soit vivement remercié et qu'il voie en cet ouvrage un gage de reconnaissance.

Les collègues dans les classes qui nous ont fait part de leurs retours, ainsi que les formateurs et formatrices qui expérimentent et portent les pistes proposées autour de la MDL ont permis à cette 2^e édition de voir le jour. Nous vous remercions pour vos encouragements et vos retours précis et constructifs.

Pour leurs contributions qui ont nourri cette 2^e édition, nous remercions spécialement : Virginie Deramecourt et Marion Lemaignan (histoire, académie de Lyon), Julie Lefort (maths, académie de Montpellier), Aurélie Guillaume (français, académie de Nantes), Frédéric Christ (lettres classiques, académie de Dijon, labo de Toucy) et Katia Christ (CPC, académie de Dijon), Elise Blaque (français, académie de Toulouse), Léa Malek (français, académie de Rennes) et Gwenn Le Bras (français, académie de Rennes).

Cet ouvrage est conforme à la nouvelle orthographe.



EXEMPLAIRE DE LECTURE

Introduction

Un ouvrage d'interface

Vingt-cinq ans après la publication de l'ouvrage important, mais peut-être oublié, *La maîtrise de la langue au collège*, vingt-cinq ans après l'article d'Élisabeth Bautier publié en 1998 dans *XYZep* qui questionnait déjà « Maitriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire¹ ? », nous pensons utile et urgent de proposer un ouvrage généraliste, pragmatique, fondé à la fois sur les préoccupations de terrain, le travail réel des collègues du premier comme du second degré et sur les apports de la recherche en matière de didactique de la maîtrise de la langue. Il s'agit de montrer qu'au centre de la réussite de l'élève, la question de la maîtrise de la langue reste centrale, que chaque professeur y contribue chaque jour au sein des disciplines, que les enjeux de disqualification scolaire peuvent être contrés au quotidien par des gestes pédagogiques simples et accessibles. À l'heure où le prescrit est chargé de tensions, où le politique prône le retour aux fondamentaux en confondant langue et langage, nous souhaitons entrer dans les classes, être au plus près de nos collègues et des professeurs que nous formons afin de réfléchir ensemble aux dispositifs les plus fertiles et les plus pragmatiques pour que de jeunes élèves aient un usage du langage qui leur permette de réfléchir, de penser le monde, de devenir des sujets et des citoyens éclairés.

En tant que professeures et formatrices, nous voulons faire œuvre utile. Nous proposons des pistes didactiques concrètes, appuyées sur la recherche ; ces pistes de travail sont élaborées avec soin selon leurs critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité² du cycle 3 au cycle 4. Nous faisons le choix de convoquer uniquement les cadres théoriques de référence qui nous paraissent les plus proches des préoccupations de métier des professeurs. Nos choix ne couvrent donc pas toutes les recherches et tous les champs. Nous nous adossons aux travaux que nous avons utilisés en formation, qui ont rencontré une

-
1. F. Tourigny, *La maîtrise de la langue au collège*, CNDP, 1997 ; É. Bautier, « Maitriser la langue, oui, mais pour quoi (en) faire ? », *X. Y. ZEP Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 2, avril 1998.
 2. G. Caron : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/conception-de-formation-cinq-directions-qui-ne-vont-pas-de-soi>

bonne compréhension des enseignants : ce sont principalement les travaux des sociolinguistes (notamment avec le laboratoire ESCOL-CIRCEFT), des didacticiens de la langue comme Suzanne Chartrand ou Claudine Garcia-Debanc, de l'orthographe avec Danièle Cogis, ou encore de l'écriture avec Dominique Bucheton.

Un ouvrage ancré dans la classe

Anne Vibert, inspectrice générale honoraire, propose dans une partie de cadrage un état des lieux de cette notion complexe qu'est la maîtrise de la langue (MDL). De quoi parlons-nous exactement ? Qu'est-ce qui la différencie de l'étude de la langue (EDL) avec laquelle elle se confond souvent ? Traversées par de nombreuses tensions institutionnelles, ces notions méritent d'être clarifiées.

Dans une première partie, nous avons choisi quatre problèmes métiers qui renvoient aux questions importantes et légitimes fréquemment entendues lors des formations que nous assurons. Ces questions touchent au rapport à l'écrit des élèves, à la syntaxe, au vocabulaire, à l'orthographe :

1. Ils n'écrivent pas !
2. Ils écrivent comme ils parlent, ils ne savent pas écrire de phrases, ils ne ponctuent pas !
3. Ils manquent de vocabulaire. Ils ne réutilisent pas le lexique de la discipline.
4. Ils connaissent les règles d'orthographe mais ne se relisent pas ! Dois-je enlever des points ?

Pour découvrir ces problèmes de métier, le lecteur peut entrer par différentes parties :

- POUR QUOI : cette partie a pour objectif d'explicitier la corrélation entre la maîtrise de la langue et la réussite dans la discipline, le lien entre les difficultés langagières des élèves et la réussite dans les disciplines.
- QUOI : cette étape a pour objectif de clarifier le problème didactique derrière les mots du métier. Par exemple, derrière « Je leur ai demandé de se relire, et c'est quand même plein de fautes ! », le problème posé est celui du « savoir orthographier » dans un premier temps, mais aussi de la révision de texte, du rôle des écrits intermédiaires (du brouillon, notamment), qui sont autant de concepts didactiques « cachés », des impensés des disciplines autres que le français.
- COMMENT : cette troisième étape a pour objectif d'outiller de manière concrète le professeur des écoles et/ou les enseignants des disciplines pour s'emparer de ces questions vives sans se substituer au professeur

de français. Comment, par exemple, enseigner la vigilance orthographique en SVT ? Les pistes sont variées, elles sont toujours rapides à mettre en œuvre, autrement dit peu coûteuses sur le plan de l'intégration aux spécificités disciplinaires et donnent ainsi l'envie d'être essayées. Enfin, elles sont souvent illustrées par des traces d'élèves afin de montrer que dans le banal de la classe, au quotidien, ces pratiques et activités sont vraiment susceptibles de favoriser des pratiques langagières de haut niveau.

Dans la deuxième partie, nous précisons ce qui revient à la discipline *français* en créant un écho avec les quatre problèmes métiers traités dans la première partie. Cette section, même si elle concerne davantage le français, est lisible par tous les professeurs.

Dans la troisième partie, un focus plus spécifique sur l'étude de la langue développe une grammaire pour réfléchir sur la langue (temps réflexif mené là par l'enseignant en français). L'ouvrage propose une méthodologie pour mettre en place des « chantiers de grammaire » et penser une progression grammaticale, spiralaire, en syntaxe ; paliers d'acquisition tout au long des cycles 3 et 4, aide à la planification, « chantiers » de grammaire formalisés sur plusieurs niveaux : autant de pistes de travail pour que l'élève entre progressivement dans la manipulation de la langue.

Enfin, la partie « Perspectives » est pensée en termes de collectifs de travail tant sur la question de la liaison intracycle (liaisons premier et second degré, liaison école-collège) que sur la question du travail interne aux équipes pédagogiques, avec, pour appui, un éclairage sur des dispositifs pédagogiques favorisant la maîtrise de la langue.

Notre projet est simple : que nos étudiants se destinant au métier de professeur et leurs formateurs, que les professeurs des disciplines du second degré et les professeurs des écoles, confrontés aux problèmes de métier concernant la maîtrise de la langue, prennent leur juste part au quotidien en mettant en œuvre des pratiques langagières qui permettent aux élèves de penser le monde, et ce sans renier la spécificité des disciplines ; que les équipes pédagogiques contribuent à outiller tous les élèves en étant elles-mêmes mieux formées pour comprendre les productions langagières des élèves et leur rapport à la langue ; enfin, que les élèves quittent le collège en citoyens éclairés avec suffisamment de ressources linguistiques pour s'adapter à toute situation sociale et professionnelle, quels que soient leurs profils d'origine.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

La maîtrise de la langue : l'affaire de toutes les disciplines ?

Étudier la langue ou maîtriser la langue ? Les enjeux

Que faut-il entendre par maîtrise de la langue ?

« Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue », peut-on lire dans le nouveau programme de français du cycle 3¹. Mais que recouvre précisément la « maîtrise de la langue » ? Et quelle est la contribution demandée aux différentes disciplines ?

Lorsqu'on soumet l'expression « maîtrise de la langue » à des auditeurs et qu'on demande ce qu'elle signifie pour eux, les réponses renvoient le plus souvent à une représentation normée de la langue dont il s'agit de respecter les règles, orthographiques et grammaticales, pour bien s'exprimer, auxquelles s'ajoute un bagage lexical suffisamment étendu pour traduire en mots ce qu'on veut dire. S'agit-il donc de demander aux enseignants des différentes disciplines d'enseigner l'orthographe et la grammaire ? On peut se douter que ce n'est pas ce qui est visé par cette préconisation des textes officiels. Le précédent programme précisait ainsi, dans la partie consacrée aux contributions des différents enseignements au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

En histoire, en géographie et en sciences, on s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques.

L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques.²

On le voit : c'est moins la langue elle-même qui est visée que son usage dans les disciplines citées, qui mobilisent la lecture et l'écriture, la compréhension et l'expression orales, avec bien sûr un usage commun de la langue mais aussi des formes (formulations, lexique, genres discursifs) et des pratiques langagières

1. BO n° 16 du 17 avril 2025, annexe 1.

2. BO n° 31 du 30 juillet 2020, volet 2.

(par exemple ici « décrire, comprendre et interroger les œuvres ») qui leur sont propres.

Pourquoi cette expression « maîtrise de la langue », avec tous les inconvénients et risques d'incompréhension suscités tant par le mot « maîtrise » que par celui de « langue », qui laissent penser qu'il y aurait un ensemble de connaissances préalables qu'il faudrait posséder et dominer pour pouvoir utiliser la langue ?

Il faut remonter un peu dans le temps pour comprendre ce choix institutionnel qui n'est peut-être pas le plus heureux pour la clarté du message.

En 1992, le ministère de l'Éducation nationale fait paraître une brochure intitulée *La maîtrise de la langue à l'école*³. Il y est question pourtant moins de langue que du développement des compétences de communication et d'expression orale et, plus encore, de lecture, d'écriture et d'entrée dans la culture écrite, la deuxième partie étant intitulée « Lire et écrire des textes à l'école : de nouveaux savoirs pour de nouvelles exigences ». Il s'agit d'y traiter des « trois domaines de l'activité langagière selon que l'élève parle, écrit ou lit » (p. 73). En matière d'oral, au cycle des approfondissements ou cycle III (CE2-CM1-CM2), dans la partie « Maîtriser le langage et ses usages », il est dit que l'élève « doit apprendre à être à l'aise dans des situations collectives où le langage ne sert pas seulement à agir ou à manifester un désir mais, plutôt, à **exposer**, à **expliquer** et à **convaincre** » :

*L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite en effet un langage plus abstrait que celui de la vie quotidienne, elle en a un usage moins utilitaire, plus complexe*⁴.

Il est donc plus question ici de différents usages du langage que de maîtrise linguistique. Quant aux parties de l'ouvrage consacrées à l'écriture et à la lecture, elles débordent la question de la langue en inscrivant les apprentissages dans une réflexion plus large sur les différentes habiletés que supposent ces pratiques langagières mais également sur les pratiques culturelles dans lesquelles elles doivent s'inscrire pour être porteuses de sens. À propos de la compréhension en lecture (« Apprendre à comprendre, une exigence continue »), il est dit ainsi :

*La signification d'un texte est [...] construite au fur et à mesure de la lecture, en fonction des connaissances du lecteur quant au domaine considéré, de sa capacité à traiter les marques linguistiques (lexicales, syntaxiques, textuelles) mises en œuvre par le scripteur, mais aussi des buts qu'il poursuit à travers sa lecture*⁵.

3. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture - Direction des écoles, *La maîtrise de la langue à l'école*, Savoir lire – CNDP, 1992.

4. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture - Direction des écoles, *La maîtrise de la langue...*, *op. cit.*, p. 76. Les caractères gras sont dans l'ouvrage.

5. *Ibid.*, p. 142.

La compétence de lecture, comme on dirait aujourd'hui, est clairement abordée comme un processus multidimensionnel dans lequel les connaissances linguistiques ne sont qu'un aspect qui se combine avec d'autres.

Pourquoi alors avoir réuni ces différents domaines de l'activité langagière – parler, écrire et lire – sous le titre de *La maîtrise de la langue ?* Sans doute parce que, depuis les années 1970, comme l'explique Élisabeth Bautier dans un article de 1998⁶, la difficulté scolaire s'est pensée d'abord comme à la fois un déficit linguistique et un rapport défaillant à la norme de l'école des élèves des classes populaires. Depuis les années 1970, et grâce notamment aux travaux de Bernard Lahire en sociologie⁷ et de sociolinguistes comme Élisabeth Bautier, les conceptions ont évolué : les chercheurs ont montré qu'il s'agissait de « poser la question en termes de différences d'usages plutôt que de différences de lexique et de syntaxe », la « centration sur les formes linguistiques utilisées, c'est-à-dire la seule "face visible" de l'activité langagière », ayant conduit à « détourner l'objectif de maîtrise de la langue de ses véritables enjeux cognitifs et sociaux⁸ ». Les faiblesses et insuffisances de lexique, d'orthographe ou de syntaxe existent mais ne rendent pas compte de la véritable origine des difficultés qui tient, chez les élèves de milieux socio-culturels défavorisés, à une conception du langage et de ses usages différente de celle qui est attendue à l'école. Pour ces élèves en effet, la langue est en quelque sorte transparente : le mot est équivalent à la chose et le langage reflète le monde. Le langage est celui des interactions et de la communication quotidienne utilitaire ou affective, dans une forme de connivence de l'ici et maintenant qui ne nécessite pas des formes d'explicitation et d'élaboration de la langue. À l'inverse, l'école demande un usage de la langue qui ne vise pas seulement à communiquer, à s'exprimer de manière spontanée mais qui nécessite de sortir d'une référence au contexte immédiat pour construire une description, une réflexion ou un raisonnement. Le langage, oral comme écrit, doit servir à apprendre et à penser : c'est un langage « d'élaboration » qui met à distance les objets du monde et l'expérience ou, dit autrement, un usage du langage « littéraire⁹ » qui vise la construction de savoirs conceptuels et qui mobilise le langage autant pour formaliser ces savoirs que pour les véhiculer. C'est cet usage du langage qui entraîne un autre rapport à la langue comme matériau à « corriger, réécrire, travailler » pour « travailler la pensée¹⁰ », et non pas simplement pour se mettre en conformité avec des normes scolaires.

6. « Maîtriser la langue, oui, mais pour quoi (en) faire ? », X. Y. ZEP *Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 2, avril 1998.

7. En particulier : Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL, 1993.

8. É. Bautier, art. cité, p. 3.

9. Dimension du langage historiquement construite dans la fréquentation des ressources de l'écrit mais aujourd'hui également constitutive des situations d'échanges oraux dans les situations d'apprentissage.

10. É. Bautier, *ibid.* Voir également É. Bautier, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, 2001.

Il ne faut donc pas confondre « maîtrise de la langue », au sens où l'entend désormais l'institution scolaire, et maîtrise des formes linguistiques, mais il s'agit, comme le dit encore Élisabeth Bautier, de penser l'objectif de « maîtrise de la langue » « dans le lien indissociable entre les usages du langage et les formes linguistiques et textuelles¹¹ ». C'était le sens de l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, publié par le ministère de l'Éducation nationale en 1993¹². Prenant acte du fait qu'« [o]n peut parler la même langue et ne pas parler le même langage », comme l'ont montré les travaux des sociologues, les auteurs proposent de « s'interroger systématiquement sur les moyens langagiers nécessaires pour faire acquérir les contenus disciplinaires¹³ ». Ils font le constat que jusqu'ici, la prise en compte de la maîtrise de la langue se manifeste par quatre types de préoccupations qui restent insuffisantes pour répondre aux besoins :

Les pistes explorées	Leur insuffisance
– La recherche d'une langue simple et transparente	Mais il n'y a pas de clarté en soi de la langue (et simplifier systématiquement lexicque et syntaxe, c'est empêcher certains élèves d'accéder à une langue qu'ils ne pratiquent pas au quotidien).
– Le fait d'assimiler la maîtrise de la langue à celle de l'orthographe et de la grammaire et d'en renvoyer la responsabilité au professeur de français	Mais l'erreur d'orthographe révèle souvent d'autres difficultés et la pratique raisonnée de la langue ne se résume pas à l'enseignement de la grammaire.
– Le travail sur la polysémie des termes clés utilisés avec des sens différents selon les disciplines (par exemple : fonction, espace, milieu, force)	Il ne peut « suffire à aplanir les difficultés dans la mesure où l'analyse comparative oblige à passer à un niveau d'abstraction tel qu'il excède les capacités de nombre de collégiens ¹⁴ ».
– L'inventaire des outils linguistiques utiles pour communiquer le savoir à autrui (travail sur les types de textes, les outils de reformulation, les connecteurs logiques, le balisage du discours)	Des outils importants pour bien se faire comprendre mais qui sont loin de couvrir tous les besoins.

Les auteurs de *La maîtrise de la langue au collège* proposent donc une piste plus englobante : celle des pratiques langagières dans chaque discipline où il s'agira de porter « une attention de tous les instants aussi bien aux échanges oraux qu'aux traces écrites indispensables aux apprentissages » :

Tout professeur, quelle que soit la discipline enseignée, contribue à bâtir chez l'élève des compétences langagières, à la fois conditions, moyens et conséquences indispensables de

11. *Ibid.*, p. 4.

12. M. Baudry, D. Bessonnat, M. Laparra, F. Tourigny, *La maîtrise de la langue au collège*, Savoir-Livre – CNDP, 1993.

13. Ouvrage cité, p. 27-28 et p. 34.

14. *Ibid.*, p. 36.

***L'appropriation des connaissances.** Cette position va évidemment à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle la langue doit être absolument en place pour que les savoirs disciplinaires puissent se construire, idée qui transparait dans les récriminations souvent entendues du genre « je ne peux rien faire, ils ne savent pas lire, rédiger, s'exprimer » ; elle postule au contraire que la maîtrise de la langue s'affirme à travers les situations de résolution de problème qui la mobilisent dans les diverses disciplines et qu'il est vain de prétendre construire des savoirs opératoires si on ne construit pas en même temps les compétences langagières qui les sous-tendent¹⁵.*

Le même ouvrage propose donc à la suite, en prenant appui sur des exemples empruntés aux différentes disciplines du collège, d'aborder « Maîtrise de la langue et compréhension », puis « Maîtrise de la langue et processus de pensée¹⁶ », « Maîtrise de la langue et spécificités disciplinaires » et un chapitre au titre programmatique « Parler et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire », qui invite à alterner verbalisations orales et activités d'écriture dans les parcours d'apprentissage. En référence aux travaux des anthropologues qui ont mis en évidence les transformations cognitives apportées par l'écriture, les auteurs s'attachent à montrer l'importance et le rôle des écrits intermédiaires (formulations écrites des représentations, élaboration d'hypothèses, mises en tableau, prises de notes, brouillon ou premier jet d'un écrit élaboré...) afin de faire comprendre aux élèves « qu'écrire, ça sert à penser ». Au terme de la première partie de l'ouvrage¹⁷, on aura compris que ce n'est pas toujours un problème de « maîtrise » insuffisante de la langue (vocabulaire pauvre ou inadapté, tournures syntaxiques incorrectes, textes mal ou peu structurés) qui explique que les productions des élèves soient jugées elles-mêmes insuffisantes mais qu'il faut aussi invoquer « certaines démarches intellectuelles très demandées au collège (expliquer, définir, justifier, prouver...) et certains modes abstraits d'expression (hors contexte, hors situation particulière) [qui] ne sont pas familiers à ces élèves et [dont] ils ne comprennent ni les fonctions, ni les contraintes, dans les productions orales et écrites scolaires¹⁸ ».

Il serait trop long d'étudier dans le détail quelle influence cette conception élargie et englobante de la « maîtrise de la langue » a pu avoir sur les différents programmes de l'école primaire (2002, 2007, 2008) et du collège (1996, 2008). On relèvera cependant cette innovation importante qu'a constitué, dans les programmes de 2002 de l'école primaire, un horaire spécifique attribué à la

15. *Ibid.*, p. 37.

16. Qui aborde « Faits de langue et activités intellectuelles » : Généraliser/Spécifier, Contextualiser /Décontextualiser, Passer du concret à l'abstrait et *vice versa*, Catégoriser ; et « Faits de langue et compétences discursives », consacré aux textes porteurs d'apprentissage disciplinaires.

17. La deuxième est consacrée aux savoir-faire transversaux : Comprendre les tâches (Lire les consignes) ; Construire des savoirs (S'approprier des documents, Prendre des notes, Schématiser, Résumer) ; Communiquer des savoirs (Exposer, Faire un dossier).

18. *Ibid.*, p. 94.

« maîtrise du langage et de la langue française » considérée comme un champ transversal, soit, pour le cycle 3 (CE2-CM1-CM2), 13 heures hebdomadaires réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 heures quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture. La « maîtrise du langage et de la langue française dans ses usages scolaires » était définie comme :

l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis¹⁹.

Le « socle commun des connaissances et des compétences » du 11 juillet 2006 a malheureusement adopté une approche beaucoup plus restrictive dans son domaine 1 intitulé « La maîtrise de la langue française » en replaçant au premier plan les connaissances en orthographe et en grammaire et en n'articulant pas les « capacités lire, écrire, s'exprimer à l'oral » avec l'acquisition des savoirs et les apprentissages disciplinaires. Les programmes de 2008 de l'école primaire sont allés dans le même sens en réinscrivant dans le programme de français uniquement les apprentissages concernant le langage oral, la lecture et l'écriture, mentionnant simplement le rôle des disciplines²⁰, mais aussi en faisant reposer la maîtrise de la langue pour l'essentiel sur la grammaire avec surtout une visée de correction :

L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique.

Alors que l'« observation réfléchie de la langue » des programmes de 2002 était étroitement articulée avec l'écriture, les programmes de 2008 reviennent à un programme d'étude de la langue en trois parties séparées (vocabulaire, grammaire, orthographe), limité à l'étude de la phrase et sans articulation explicite avec l'écriture²¹.

-
19. BO n° 1, 14 février 2002, hors-série, p. 66. Le programme précise notamment : « La maîtrise du langage oral ou écrit est [...] très fortement dépendante du domaine disciplinaire concerné. Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu'une particularisation de celle-ci (on ne lit pas un énoncé de mathématiques comme un compte rendu d'expériences, même si ces deux textes ont souvent en commun de comporter des données chiffrées). Les compétences visées relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire. » (p. 67).
 20. « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines [...]. La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. » BO n° 3 hors-série du 19 juin 2008, Français, préambule.
 21. Sinon la mention suivante : « L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture. »