

## ***Le Français aujourd'hui***

**Numéro 230 – Parution Septembre 2025**

**« Enseignement explicite et étude de la langue »**

**Coordonné par Florence Mauroux, Véronique Paolacci & Cécile Avezard-Roger**

### **Appel à contribution**

#### **Argumentaire**

Depuis de nombreuses années, la didactique de l'étude de la langue a été alimentée par un grand nombre de travaux décrivant l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et du lexique. Ces recherches ont notamment mis l'accent sur la nécessité de mobiliser, chez l'apprenant, une attitude réflexive favorisant le développement d'un raisonnement sur la langue et son fonctionnement pour résoudre des problèmes de lecture, mais surtout d'écriture. De fait, la connaissance des règles ne suffit pas et de nombreux dispositifs réflexifs se sont développés depuis les années 1990 pour permettre à l'élève de s'approprier ces règles, construire des régularités et réinvestir ces connaissances linguistiques dans les différents domaines de l'étude de la langue ainsi qu'en lecture et en écriture. En orthographe, notons par exemple les dispositifs réflexifs liés à la dictée, comme les ateliers de négociation graphique (Haas et Lorrot 1996), la phrase dictée du jour (Cogis 2005), la phrase donnée du jour (Brissaud et Cogis 2011), la dictée révisée (Wattelet-Millet 2019) ; en grammaire, les activités de tri de mots pour travailler le classement grammatical (Beaumanoir-Secq 2021) ; sur le lexique, le mot-vedette et le mot-ami (Roubaud et Sardier 2020).

Plusieurs principes d'enseignement, communs à ces dispositifs réflexifs, ont ainsi pu être mis au jour (Bronckart 2016 ; Mauroux et Durand 2023), notamment le statut de l'erreur dans l'apprentissage, la place des interactions entre pairs (Avezard-Roger et Thomas 2017), l'importance de la verbalisation pour justifier ses choix linguistiques, etc. De nombreux colloques (récemment, « *Modèles en didactique du français et formation des enseignants* », à Toulouse (2023) ; « *L'école primaire au 21<sup>ème</sup> siècle* », à Cergy (2021) ; « *Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique* », à Paris (2021)) ont alimenté la réflexion didactique autour de cette problématique (Garcia-Debanc, Paolacci et Boivin, eds, 2014). De même, des revues en didactique du français (*Repères*, *Le français aujourd'hui*, *LIDIL*, *Pratiques*, *Glottopol...*) ont consacré plusieurs numéros à ces questions depuis 2007, au moins. Ces manifestations scientifiques et articles en didactique de l'étude de la langue ont permis de mieux décrire et comprendre l'agir enseignant et de caractériser les gestes professionnels favorisant le développement des compétences attendues en étude de la langue. Parmi les choix didactiques opérés par l'enseignant, celui d'un enseignement explicite semble faire consensus et le rôle de l'enseignant pour soutenir l'élève dans la découverte, l'appropriation puis la maîtrise du fonctionnement de la langue se révèle donc déterminant (Cogis et Brissaud 2011).

Les programmes de l'enseignement primaire et secondaire français se sont eux aussi saisis de cette dimension à la suite du *Bulletin officiel spécial* de 2018 (MEN 2018). Ainsi, ils précisent que l'étude de la langue « requiert un enseignement spécifique, rigoureux et explicite » (MENJ 2020, cycle 3), mobilisé dans des situations d'expression orale ou écrite dans lesquelles le langage est pris comme objet d'observation et d'analyse. Pour autant, si les programmes incitent à un enseignement explicite en étude de la langue, la démarche pour y parvenir est peu détaillée.

Récemment, le centre Alain Savary s'est intéressé à la question de l'enseignement explicite en proposant un cycle de conférences et un dossier ressources intitulé « Enseigner plus explicitement » (IFÉ 2016). Les chercheurs intervenants insistent sur le but d'un enseignement explicite qui permet aux élèves « d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs » (p. 6). Soutenus par des travaux issus de différents champs de recherche (didactique, sciences de l'éducation, psychologie), ce modèle d'enseignement explicite soulève plusieurs questions : qui explicite, quoi, pour qui, pourquoi, quand et comment ?

Pour répondre à ces questions, deux approches pédagogiques assez différentes semblent émerger. On trouve, d'un côté, un modèle d'enseignement explicite, issu de travaux nord-américains (Gautier, Bissonnette et Richard 2007) qui articule trois phases, guidées par l'enseignant : 1) une phase de modelage : l'enseignant fait une démonstration de la résolution d'un problème en rendant explicites les stratégies mobilisées ; 2) une phase de pratique guidée : l'élève réalise des tâches similaires et remobilise les stratégies utilisées lors du modelage ; 3) une phase de pratique autonome : l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris lors des phases précédentes. Cette démarche se caractérise par le rôle prépondérant de l'enseignant. D'un autre côté, des chercheurs français (Reuter 2024 ; Bautier et Goigoux 2004 ; Cèbe 2017 ; Bernardin 2016) insistent sur les principes d'une démarche d'enseignement explicite permettant de se focaliser sur l'activité cognitive et pas seulement la tâche de l'élève. Pour y parvenir, ces chercheurs mettent notamment en avant la nécessité de consacrer du temps aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, ainsi qu'à l'explication collective des conditions de réussite des tâches scolaires. Dans cette démarche, la place et le rôle joué par les interactions, entre pairs et avec l'enseignant, sont déterminants. Ces deux modèles d'enseignement explicite reposent sur des principes communs, parmi lesquels la nécessité de rendre explicites les objectifs d'apprentissage, les prérequis pour réaliser une tâche, la mobilisation explicite des stratégies, etc. Le statut accordé à l'erreur et son rôle dans l'apprentissage diffèrent cependant de façon marquée : dans le modèle nord-américain, l'erreur est évitée alors que dans le modèle français, elle est expliquée, ce qui contribue à développer l'attitude réflexive de l'élève et à construire une clarté cognitive sur les apprentissages visés.

Si ces préoccupations ne sont pas spécifiques à une discipline, elles semblent d'autant plus cruciales dans des domaines comme l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et du lexique où la langue est à la fois un objet d'étude et un moyen de communiquer et de penser. Pour autant, faire interagir les élèves n'est pas une fin en soi et l'apprentissage visé est bien la construction de savoirs sur le fonctionnement de la langue, favorisant ainsi l'autonomie de l'apprenant dans des situations complexes de lecture et d'écriture. La question est donc de savoir ce que l'on entend précisément par enseignement explicite en étude de la langue. Sur quel modèle d'enseignement explicite s'appuient les pratiques des enseignants en étude de la langue ? Quels sont les gestes professionnels mobilisés alors, les supports proposés aux élèves, les activités mises en place, les consignes, les modalités de travail, etc. ? Quel est le rôle de l'enseignant et de quelle nature est son étayage ? Quels sont les bénéfices pour les élèves en termes de compréhension du fonctionnement de la langue ? Et, finalement, à quelles conditions s'opèrent l'automatisation et le transfert des connaissances et procédures linguistiques enseignées explicitement ?

Dans la continuité des numéros du Français aujourd'hui (notamment Coltier, Audras et David, eds, « Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques », n° 192, 2016 ; Avezard-Roger et Gourdet, eds, « Nouveaux programmes et étude de la langue », n° 198, 2017 ; Avezard-Roger et Corteel, eds, « Connaissances et représentations en grammaire », n° 211, 2020 ; David et Roig, eds, « Notions problématiques en grammaire », n° 214, 2021 ; David et Taous, eds, « Enseigner une grammaire critique ? », n° 225, 2024), le numéro à venir souhaite précisément interroger ces différents aspects et mettre l'accent sur la question de l'enseignement explicite en étude de la langue et ses modalités, afin de poursuivre et faire évoluer la réflexion sur l'enseignement-apprentissage de ce domaine spécifique.

Dans cette optique, les articles proposés dans le cadre de ce volume thématique pourront s'inscrire dans différents axes et perspectives :

### **1) L'évolution de l'enseignement de l'étude de la langue**

Ciblant plus précisément la place de l'enseignement explicite dans ce domaine, les articles proposés pourront ainsi interroger l'évolution des pratiques et évaluer par exemple l'influence de certains courants linguistiques dans ce domaine. Ils pourront également faire le point sur les injonctions qui se sont succédé sur cette question, par le biais notamment de l'analyse des programmes scolaires. Il pourra également s'agir de proposer une analyse comparative des deux modèles d'enseignement explicite évoqués infra.

### **2) Présentation de pratiques de classe permettant de rendre compte de la mise en place d'un enseignement explicite en étude de la langue.**

Il s'agira alors d'analyser ces dispositifs d'enseignement explicite dans l'un des sous-domaines de l'étude de la langue (grammaire/ orthographe/ lexique) en mettant par exemple l'accent sur le rôle de l'enseignant, l'activité des élèves, l'impact du dispositif sur l'évolution des compétences des élèves (construction et automatisation des savoirs, réinvestissement dans d'autres domaines du français :

lecture et écriture notamment). Les études proposées pourront porter sur le premier comme sur le second degré.

### 3) Présentation de dispositifs de formation favorisant un enseignement explicite en étude de la langue.

Les contributions proposées interrogeront les actions de formation qui peuvent être mobilisées auprès des (futurs) enseignants, en formation initiale comme en formation continue et continuée, au primaire comme au secondaire, et analyseront les « outils » mis à leur disposition pour permettre aux élèves de mieux appréhender le fonctionnement de la langue et transférer leurs connaissances et compétences en situation de lecture et d'écriture.

L'enjeu de ce numéro sera de déplier le rôle joué par l'enseignant dans une démarche explicite de construction des savoirs sur la langue. Les études présentées dans ces articles pourront porter sur l'enseignement de l'étude de la langue au primaire comme au secondaire, et au-delà à l'université et dans la formation au français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS).

## Références bibliographiques

Avezard-Roger, C. & Corteel, C. (éds) (2020). « *Connaissances et représentations en grammaire* ». *Le français aujourd'hui*, 211. Paris : Armand Colin.

Avezard-Roger, C. & Thomas, I. (2017). « L'accord orthographique du verbe aux cycles 2 et 3. Posture réflexive et médiation entre pairs ». *Le français aujourd'hui*, 198, 91-109.

Beaumanoir-Secq, M. (2021). « Conceptualiser les classes de mots variables ». *Pratiques*, 189-190, <<https://journals.openedition.org/pratiques/10225?lang=en>>.

Ministère de l'Éducation nationale, (2018). *Bulletin officiel spécial* du 5 avril 2018, <<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm>>.

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes, une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bernardin, J. (2016). « Un enseignement plus explicite ». *Dialogue*, 160, 21-25.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Bronckart, J.-P. (2016). « Que faire de la grammaire et comment en faire ? » *Pratiques*, 169-170, <<https://journals.openedition.org/pratiques/2959>>.

Cèbe, S. (2017). « Redonner aux enseignants le pouvoir d'enseigner ». *Fenêtres sur cours*, 432.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège*. Paris : Delagrave.

Coltier, D., Audras, I. & David, J. (éds) (2016). « *Enseignement de la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques* ». *Le français aujourd'hui*, 192. Paris : Armand Colin.

David, J. & Roig, A. (éds) (2021). « *Notions problématiques en grammaire* ». *Le français aujourd'hui*, 214. Paris : Armand Colin.

David, J. & Taous, T. (éds) (2024). « *Enseigner une grammaire critique ?* ». *Le français aujourd'hui*, 225. Paris : Armand Colin.

Institut français d'éducation (2016). *Enseigner plus explicitement : Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Comment ? Où ?* Lyon : Centre Alain Savary, <<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-quoi-comment>>.

Garcia-Debanç, C., Paolacci, V. & Boivin, M. -C. (éds) (2014). « *L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées* ». *Repères*, 49. Lyon : IFÉ & ENS de Lyon.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). « L'enseignement explicite ». Dans V. Dupriez & G. Chapelle (éds), *Enseigner* (pp. 107-116). Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ».

Haas, G. & Lorot, D. (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». *Repères*, 14, 161-181.

Mauroux, F. & Durand, M. (2023). « Raisonnement orthographique et dispositifs réflexifs : exemple de progression et de programmation en fin de primaire ». *Le français aujourd'hui*, 223, 13-23.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2020). *Programmes du cycle 3*, <<https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398>>.

Reuter, Y. (2024). *Comprendre et combattre l'échec scolaire. L'articulation entre pédagogies et didactiques*. Labège : Berger-Levrault.

Roubaud, M.-N. & Sardier, A. (2020). « Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe *supporter* ». *Repères*, 61, 35-55.

Wattelet-Millet, S. (2019). « Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée "révisée" ». *Repères*, 60, 85-106.

## Calendrier

**15 septembre 2024** : envoi des propositions sous la forme d'un résumé (6 000 signes espaces compris), avec les nom et prénom du ou des auteur/s, leur attachement institutionnel et scientifique, un titre (court et explicite), cinq mots-clés et la bibliographie associée.

**30 octobre 2024** : notification d'acceptation ou de refus aux auteurs.

**15 février 2025** : envoi des articles (première version) pour évaluation en double aveugle par des membres des comités de lecture ou du comité scientifique de la revue.

**15 mars 2025** : retour des articles expertisés et éventuelles réécritures demandées aux auteurs.

**30 avril 2025** : envoi de la version définitive des articles, éventuellement corrigée et/ou remaniée.

**15 septembre 2025** : parution du numéro, envoi aux abonnés et aux libraires, diffusion sur les sites de l'éditeur, Armand Colin, et sur Cairn.

## Modalités d'envoi

Les propositions seront à envoyer simultanément aux trois coordinatrices du numéro, aux adresses suivantes :

florence.mauroux@univ-tlse2.fr

veronique.paolacci@univ-tlse2.fr

cecile.avezard@univ-lille.fr