

## Quelles démarches didactiques mettre en œuvre pour enseigner la langue afin d'aider le plus efficacement possible les élèves à mieux lire, écrire, parler ?

Formation du jeudi 21 mars 2013, à Clichy

Je viens ici surtout faire état d'une conviction forte : il est important d'enseigner la langue au LP. Mais sur le comment, ce que je vais vous dire n'est pas totalement abouti, se cherche encore : orientations, pistes. Pas de recettes, surtout vous donner envie d'essayer et de m'aider à faire avancer la réflexion.

Point de départ de la réflexion : un échantillon de production d'élèves pour l'épreuve de lettres du bac pro.

Pas de représentativité scientifique de cet échantillon, mais l'expérience permet de dire que les problèmes mis en évidence se retrouvent largement car ils correspondent à des points de difficulté de notre langue. Intéressant également : les extraits proviennent de copies de tout niveau, certaines avec le maximum des points sur la question. Inversement, il y a des réponses notées 0 mais correctes formellement. Déconnection entre correction de la langue et contenu.

Note 3/4 (note globale : 11/20)

*Le rôle que Rieux accepte d'assumer rejoint celui que choisit la chanson car dans les 2 cas ils expriment défendent et dénoncent. ce qu'il en a dit ou comme dans le texte 2 Rieux « va témoigner de ce qu'il a vu, ils dénoncent dans les 2 textes leurs vies, ce qu'il leur est arrivé.*

Je ne veux pas poser ici le problème de l'évaluation : ce qui m'intéresse, c'est la majorité des élèves de l'échantillon, quelle que soit leur réussite de la tâche demandée, qui est confrontée à la même difficulté.

En outre, le problème n'est pas propre aux élèves de bac pro : on pourrait faire un travail similaire avec des copies du bac général. Différence : problème sans doute quantitativement plus importants en bac pro puisqu'on sait bien qu'ils ont souvent été orientés des élèves au parcours scolaire plus difficile que d'autres et généralement en délicatesse avec l'écrit. Mais révélateurs d'une situation beaucoup plus générale : j'y reviendrai.

Si on tente un rapide classement des écarts à la norme linguistique, sans prétendre épuiser la question, on peut mettre en évidence quelques faits saillants :

1. Les chaînes d'accord :

a. Accords dans le GN

*il défend tout les deux une seule chose*

*les auteurs ont tout les 2...*

*ses envies*

*l'injustice et la violence faites aux pestiférés*

*une émotion*

*Les points communs*

*Leurs points communs*

b. Accords sujet-verbe

Les différences entre les deux textes **est** que...

*Les points communs sont que ces deux auteurs utilisent la production artistique pour faire passer un message, un témoignage, pousser un cri.*

Les éléments qui différencie les 2 textes **est** tout d'abord la nature des textes ... de plus les 2 textes ne parle pas de la même chose.

il utilise la répétition « Je ne suis qu'un cri », des adjectifs qui le qualifie

le texte de Albert Camus et la chanson de Jean Ferrat porte sur le même thème, le cri.

Les deux acceptent d'assumer le rôle de ceux qui ne se taisent pas.

ils expriment défendent et dénoncent

Facteurs de difficulté :

- accord du verbe et en particulier des verbes du 1<sup>er</sup> groupe dont le pluriel ne s'entend pas à l'oral : utilise, différencie
  - éloignement entre le nom qui commande l'accord et le verbe
  - accord du verbe dans la relative quand le sujet pluriel est repris par « qui »
- = accords complexes

2. La proposition relative

- Jean Ferrat présente ce qu'il veut être et les valeurs qui défendent
- Les valeurs qu'il défend sont

3. Les formes verbales en /E/

- les cris sont les seuls moyens d'exprimer la peur des gens. ... et c'est cela qui nous permet de s'exprimer, d'exprimer une émotion qu'on ressent
- il évoque qu'il est un cri à maintes reprises pour se révolter semblablement... pour se révolter vers 4 Mais aussi pour montrer qu'il existe
- il veut faire passer un message au monde
- ils dénoncent dans les 2 textes leurs vies, ce qu'il leur est arrivé.

4. Autres terminaisons verbales

La thématique qui les unit

5. Quelques cas de non correspondance phonème-graphème

il n'existe pas

sa couleur

Autres zones de difficulté : leur (pronom, déterminant), homonymes : on/ont, et/est, a/à (mais moins flagrant), omission de la particule négative.

Un tel relevé a pour inconvénient de laisser de côté tout ce qui va bien, mais permet de mettre en évidence les fragilités, tout ce qui n'est pas devenu un automatisme pour les élèves alors que cela a été enseigné et sans doute très souvent corrigé, ou ce qui révèle une conscience du fonctionnement syntaxique insuffisante.

Nécessité de s'interroger sur l'état des lieux puis sur les réponses à donner.

## I. Enseignement de la langue : où en est-on ?

### A. Un constat inquiétant

#### 1. Ce que nous disent les évaluations

Des constats inquiétants concernant la maîtrise de la langue des collégiens et lycéens<sup>1</sup>, constats corroborés par la baisse des performances des élèves français aux évaluations nationales et internationales. Certes, il est difficile de dire la part qui revient à l'insuffisance des connaissances proprement linguistiques dans ces performances en raison de la conception intégrative de la *littératie* sur laquelle reposent la plupart des évaluations et notamment une évaluation comme PISA qui définit ainsi la compréhension de l'écrit :

*« La compréhension de l'écrit fait appel à un large éventail de compétences cognitives, qui vont de la faculté élémentaire de décoder l'écrit à la connaissance du monde, en passant par la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et, plus largement, des structures et caractéristiques linguistiques et textuelles. Elle mobilise également des compétences métacognitives, qui renvoient au fait d'être conscient de l'existence de diverses stratégies et d'être capable de choisir les plus appropriées à la lecture des textes. »*

Mais hypothèse que la question de la langue est un facteur explicatif important des performances. Corroboré par d'autres évaluations. Quelques résultats nationaux ont pu en effet approcher de plus près certaines compétences linguistiques, essentiellement orthographiques :

- L'enquête Manesse-Cogis<sup>2</sup> : en 2005, des élèves du CM2 à la 3<sup>e</sup> ont fait la même dictée que des élèves des mêmes niveaux de classe en 1987. Le niveau des élèves de 5<sup>e</sup> en 2005 est celui des élèves de CM2 dix-huit ans plus tôt. L'orthographe grammaticale est particulièrement touchée.
- Enquête DEPP Lire-Ecrire-Compter<sup>3</sup> : en 2007, un échantillon d'élèves de CM2 a passé les mêmes épreuves que l'échantillon de 1987 et que celui de 1997. En lecture, les résultats sont stables de 1987 à 1997 ; en revanche, on observe une baisse significative du score moyen entre 1997 et 2007, plus prononcée pour les élèves les plus faibles. Concernant l'orthographe, le nombre d'erreurs, essentiellement grammaticales, constatées à la même dictée, a significativement augmenté de 1987 à 2007.

On le voit : le problème se situe bien en amont du LP. Les raisons de ces baisses de performance sont multiples et ne relèvent pas toutes de l'école. Néanmoins, un lien a pu être fait, en particulier pour l'orthographe, avec un moindre enseignement qui ne tient pas seulement à la baisse de l'horaire de français. Un rapport de l'IGEN de 2002 sur *L'enseignement du français au collège* avait pu constater deux insuffisances concernant :

- l'enseignement du lexique ;
- l'apprentissage de l'orthographe : « certes la dictée hebdomadaire a le plus souvent disparu, mais elle n'a pas été remplacée par des moments spécifiques consacrés à un apprentissage raisonné de l'orthographe »<sup>4</sup>.

L'hypothèse est donc qu'il pourrait y avoir un lien au moins partiel entre un moindre enseignement de la langue et baisse des performances.

---

<sup>1</sup> Voir E. Bautier, *Le Français aujourd'hui*, n°156, 2007.

<sup>2</sup> Voir Manesse, D., Cogis, D. (2007). *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF éditeur.

<sup>3</sup> Voir la note d'information 08-38 [[http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838\\_41239.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf)]

<sup>4</sup> Une préconisation : « il faut veiller à stabiliser dans la mémoire les observations, les manipulations, les réponses aux questions, pour en faire des connaissances disponibles au moment de l'écriture. » p. 10.

## 2. Les raisons du recul de l'enseignement de la langue

a) *Les raisons qui tiennent à la diminution de l'horaire de français ne sont pas à écarter* : ainsi, [Patrice Gourdet] on a calculé que depuis les IO de 1923, l'horaire dévolu au français en CE2 a diminué de 50%. Baisse importante également au collège. Ce qui était de l'ordre de la répétition et de l'imprégnation et pouvait avoir une forme d'efficacité, malgré des méthodes pédagogiques contestables, n'existe plus aujourd'hui : il faut donc d'autres choix didactiques et pédagogiques pour essayer d'être plus efficace dans le temps limité laissé au français.

b) *Autre raison : des transpositions didactiques hâtives des avancées de la linguistique.*

Années 70 : critique de la grammaire scolaire justifiée sur le plan théorique mais le passage des nouvelles approches linguistiques de l'université à l'école s'est fait de manière trop rapide, sans formation des enseignants, sans prise en compte du développement des capacités cognitives des élèves.

Cela a été le cas de la grammaire structurale dans les années 80 puis de la linguistique textuelle et de la linguistique de l'énonciation dans les années 90 (qui ont inspiré les programmes de collège de 1996).

Nouvelles notions, nouvelles opérations → mal reçu, mal enseigné, sans résultats probants → méfiance durable à l'égard des savoirs savants de la linguistique alors même qu'il est nécessaire de les prendre en compte et que de fait, ils l'ont été.

Apports de la grammaire structurale : substitution et expansions du nom, mise en évidence des liens d'emboîtement et de réciprocité entre les groupes fonctionnels → opérations de manipulation syntaxique : addition, effacement, substitution, déplacement

Apports de la linguistique textuelle : prise en compte des phénomènes de reprise anaphorique

Apports de la linguistique de l'énonciation : voir programmes bac pro

= nouvelle approche des temps verbaux, modalisation, autre approche des pronoms.

Mais problème : empilement des différentes grammaires, plus ou moins compatibles entre elles (ex. : déterminants / adjectif qualificatif, voir différentes approches de la notion de sujet, appellations différentes pour certains compléments...)

→ pas de nouvelle terminologie, pas de clarification .

### **Quelle grammaire ? Une fausse question**

Introduction de ce qu'on a appelé « grammaire de texte » ou « grammaire de discours » dans les programmes du collège de 1996 contestée par certains qui y ont vu la disparition de la grammaire de phrase, d'où le programme de 2008 qui la remet au premier plan.

Aujourd'hui, querelle dépassée : il y a différentes dimensions du système linguistique, différents niveaux d'analyse qu'on retrouve bien d'ailleurs dans le programme d'étude de la langue du LP, mais qui sont présentés dans une continuité (distinction seulement dans le document « ressources » qui les récapitule).

[De ce fait, la question « quelle grammaire » se pose tout autrement que sous la forme d'une opposition stérile entre grammaire de phrase et grammaire de texte ou de discours, ou entre critères formels et sémantiques, ou encore d'un choix entre grammaire de l'expression (fondée sur l'imprégnation, la communication et l'interaction) et grammaire comme connaissance du système linguistique.

Il faut alterner et combiner les approches (je renvoie, pour des exemples précis, à l'article de Jean-Louis Chiss, « Progression grammaticale et stratégies d'enseignement »<sup>5</sup>) et envisager « Un couplage raisonné de chaque finalité avec le référent théorique le plus approprié à un moment de l'apprentissage (et donc du cursus scolaire » comme le préconisent Danièle Cogis, Marie-Laure Elalouf et Virginie Brinker<sup>6</sup>) et mieux penser l'articulation des différents niveaux ou points de vue sur cet objet complexe qu'est la langue.]

<sup>5</sup> Dans *Didactique du français et étude de la langue*, op. cit. p. 171-172.

<sup>6</sup> « La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation », dans *Repères* n°39, 2009, p.72.

Plutôt que de distinguer des « grammaires », mettre en évidence des plans d'analyse comme le propose Jean-Louis Chiss<sup>7</sup>.

*c) Liée à ces évolutions scientifiques, de nouvelles approches de l'enseignement de la langue :* Critique de la démarche type leçon-règles-exercices liée à la grammaire traditionnelle, traitée de manière cloisonnée, pour différentes raisons : très normative, applicationniste, élèves pas amenés à réfléchir sur la langue et à se poser des questions, surtout pas de transferts dans l'écriture.

D'où la réorientation des programmes vers une approche « intégrative » de l'étude de la langue mise au service de la lecture, de l'écrit et de l'oral :

- dans les programmes de CAP dès 1981, puis les programmes de BEP de 1992, de façon novatrice, on recommande l'organisation de l'enseignement en séquences décroisées ;
- dans les programmes du collège de 1996, l'intégration de l'étude de la langue dans la séquence, en lien avec lecture, écriture, oral et fin de la leçon de grammaire séparée.

A l'école primaire, dans les programmes de l'école primaire de 2002, passage d'une approche applicationniste à une approche réflexive avec l'observation réfléchie de la langue.

Mais nouvelles difficultés rencontrées :

- ORL : démarche du linguiste pas adaptée à tous les apprentissages, enseignants insuffisamment formés.
- Enseignement décroisé : difficulté de construire une progression propre à l'étude de la langue, puisque dépend des textes étudiés. Problème notamment pour l'orthographe qui peine à trouver sa place dans la séquence et à organiser une progression.

Dans les deux cas, déstabilisation.

Depuis 2008, retour partiel du balancier : fin de l'ORL à l'école primaire, possibilité de leçons de grammaire au collège, sans remise en cause de la séquence, et deux visions différentes de la langue dans le socle, selon qu'on considère le palier 2 qui fait des capacités linguistiques un domaine séparé ou le palier 3 qui a une vision intégrative de ces capacités.

Changement de cap également déstabilisant.

<b>Socle palier 3 : domaine</b>		<b>Palier 2 et programmes de français</b>
Lire	<i>Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire.</i>	Etude de la langue - Vocabulaire / Lexique - Grammaire - Orthographe
Ecrire	<i>Ecrire lisiblement un texte, spontanément ou sous la dictée, en respectant l'orthographe et la grammaire.</i>	
	<i>Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données.</i>	
	<i>Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte.</i>	

Il y a désormais la nécessité de restaurer une confiance, une croyance commune dans l'importance de cet enseignement et la volonté de lui redonner une place qui ne soit pas une simple restauration des leçons de grammaire d'antan.

<sup>7</sup> « L'étude de la langue dans la formation des enseignants de français », dans J.-L. Chiss, J. David, *op. cit.*, p. 98.

## B. La réponse des programmes à la crise de l'enseignement de la langue

Depuis 2008, à l'école primaire comme au collège et au lycée, les programmes réaffirment l'importance de la maîtrise de la langue mais aussi plus particulièrement de l'étude de la langue. Vous l'aurez remarqué : je ne dissocie pas école, collège, LP. Tout se tient et on ne peut penser l'un indépendamment des autres.

Ainsi, au collège, « La pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) » est l'un des cinq axes du programme de français et l'étude de la langue est placée en tête des domaines du programme. Quant aux programmes du lycée, ils réaffirment l'importance du travail sur la langue, à mener tant en seconde qu'en première et demandent que cette étude donne lieu à de véritables apprentissages dans le cours de français.

CAP : « la connaissance de la langue et sa mise en pratique dans les activités d'expression orale, de lecture et d'écriture sont à la fois moyens et finalités. » et voir partie sur la « Pratique raisonnée de la langue ». Programmes de LP : « Le travail sur la langue constitue un objectif majeur du cours de français : la maîtrise progressive des codes oraux et écrits est constamment recherchée, pour approfondir le lexique usuel et thématique, pour consolider les connaissances des règles de construction de la phrase et pour améliorer la production de textes organisés et cohérents ».

Mais le programme du collège de 2008 tente aussi d'apporter une réponse à une difficulté éprouvée par les enseignants lors de la mise en place des programmes de 1996 et maintes fois relevée : celle de concevoir une progression et une organisation de l'enseignement en langue dans le cadre de séquences dont la programmation était orientée par des objectifs de lecture et d'écriture<sup>8</sup>. Il tente une difficile synthèse entre deux approches de l'étude de la langue qui ont tour à tour dominé les instructions officielles : l'étude de la langue pour elle-même, de manière décontextualisée, ou l'étude intégrée de la langue comme « outil » au service de la lecture, de l'écriture, plus rarement de l'oral ; l'avantage de temps d'étude de la langue clairement identifiés, autonomes et exhaustifs mais sans lien avéré avec les compétences langagières, ou les bénéfiques d'une étude motivée par des besoins en contexte mais qui court le risque d'une grammaire « occasionnelle » pratiquée au hasard des textes et qui ne donne pas l'intelligence du système. C'est là **un des principaux dilemmes de l'enseignement de la langue** qu'a clairement mis en évidence Claudine Garcia-Debanc<sup>9</sup> et auxquels on se heurte quand on veut faire des choix didactiques.

Les programmes du collège de 2008 veulent résoudre ce dilemme en insistant à la fois sur l'articulation entre « *les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale* » qui « *permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent* » et la nécessité de consacrer des séances à l'étude de la langue « *selon une progression méthodique* » et sans qu'elles soient « *étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français* ».

Les programmes du CAP et du lycée professionnel n'échappent pas à ces dilemmes :

- choix de l'articulation : = approche « intégrée » en bac pro : « tous les objets d'étude mettent en jeu la pratique de la langue orale et écrite ». De même en CAP : « La pratique raisonnée de la langue s'inscrit dans le cadre de la séquence ».

---

<sup>8</sup> « Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale » (Programmes de 6<sup>e</sup>, BO, 1998)

<sup>9</sup> « Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle », dans J. Dolz, C. Simard, *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Presses de l'Université Laval, 2009, p. 100. Dilemmes repris dans C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première*, De Boeck, 2010, p. 306.

- mais il n'y a pas seulement les notions énumérées pour chaque objet d'étude : selon le document ressources, en bac pro, il faut « Consolider les acquis du collège et remédier aux lacunes repérées » et « Dans la continuité du collège, le travail sur la correction de l'orthographe doit être poursuivi et renforcé » ; ou encore : la structure de la phrase complexe fait l'objet d'une étude continue et gradué » ; CAP prévoir des « temps privilégiés » pour la construction de « repères » et leur mémorisation.

Difficile synthèse ou articulation des deux approches → deux types de risques se profilent :

- l'absence de changement dans les pratiques, en raison notamment des horaires d'enseignement de la discipline qui, le plus souvent conduisent à des arbitrages en défaveur de l'étude de la langue, et je pense bien sûr surtout au lycée ;
- à l'école primaire et au collège surtout, le retour du balancier vers la leçon de grammaire traditionnelle, non repensée dans ses objectifs, ses contenus, ses modalités et ses démarches, et dont on sait à la fois le caractère difficilement transférable pour la maîtrise de la langue et l'intérêt limité pour la description du système de la langue.

Il est donc urgent de relancer la réflexion sur la didactique de la langue. Et si je dis « relancer », c'est qu'on a pu avoir l'impression d'une forme sinon de renoncement mais de découragement dans ce domaine.

Car grammaire traditionnelle déconstruite et formes d'enseignement de type leçon-exercices dont les limites ont été clairement mises en évidence. Mais que mettre à la place ?

Problème supplémentaire pour PLP : élèves qui ont déjà reçu un enseignement de la langue, pour qui souvent il a échoué. Comment éviter de refaire du même ?

## **B. Des avancées du côté de la recherche en didactique mais inégales selon les domaines**

### **1. Des recherches nombreuses sur l'orthographe et des propositions didactiques :**

Meilleure description du système orthographique, mise en évidence des zones de difficulté de l'orthographe française, description des processus d'acquisition de l'orthographe, pour sérier peu à peu les facteurs déterminants des choix graphiques des élèves, appréhender leurs conceptions. Les enquêtes et les entretiens font apparaître que l'accord dans le groupe nominal et l'accord sujet-verbe sont encore loin d'être acquis pas tous les élèves, non seulement à la fin de l'école primaire, mais aussi à la fin du collège. Découverte des conceptions des élèves (grâce aux entretiens métagraphiques) et notamment du fait qu'ils appliquent, à la mesure de ce qu'ils ont compris, des règles « parallèles » qui peuvent constituer de véritables obstacles au progrès : les acquisitions ne sont pas linéaires et plusieurs procédures sont parfois en concurrence.

De nouvelles progressions, plus en phase avec le développement des capacités cognitives des élèves, ont été proposées mais essentiellement pour le premier degré.

De nouvelles activités, qui tiennent compte des modes d'acquisition des élèves, ont été expérimentées et permettent de renouveler l'enseignement de l'orthographe : elles sont utilisables de l'école primaire au collège et au LP.

#### ***Activités qui partent des formes orthographiques :***

a) *Chantier d'étude* : faire appréhender une loi de fonctionnement de l'orthographe

Pour des notions nouvelles ou un approfondissement, sous un angle nouveau, de notions déjà rencontrées.

Travail en plusieurs phases :

- observations de formes respectant la norme → classement du corpus
- confrontation des classements : discussion sur les critères utilisés
- synthèse des classements et nouveau tableau

- consolidation : nouvelles observations, nouveaux classements collectifs ou exercices de transformation, complètement, production, invention d'exercices
- évaluation

b) *Phrase donnée du jour* pour outiller les élèves dans leur réflexion sur la langue avec des procédures métalinguistiques et avec le métalangage

Pour renforcer ce qui a été appris.

Justifier l'orthographe des mots d'une phrase.

Notions : accord : relation dissymétrique entre un terme qui donne ses caractéristiques grammaticales et un terme qui les reçoit. Balles d'accord : procédé qui représente les lignes morphosyntaxiques.

c) *Le remue-méninge orthographique* : entraînement orthographique quotidien ou quasi-quotidien

Pour consolider les notions en cours d'acquisition et mémoriser des formes orthographiques + favorise réflexion métalinguistique.

- exercices de collecte : chasse aux mots (paires de mots, familles de mots, séries)
- classement collectif de mots après tirage au sort ; classement de phrases
- exercice d'exploration de mot : créer des associations qui favorisent la mémorisation
- exercices de transformation
- exercices de fabrication de phrase

### ***Activités qui partent des erreurs des élèves :***

a) *La dictée sans faute* :

Dictée envisagée comme tâche-problème. Objectif : apprentissage de stratégies et approche intuitive des savoirs à acquérir.

Ecrire sous la dictée et en cas de doute, souligner les mots. A chaque phrase, organisation collective de recherche de solutions. Quand les problèmes sont résolus, phrase dictée à nouveau.

Variante : dictée sans erreur (les élèves disposent au verso du texte et peuvent le consulter librement, à condition de souligner la partie consultée) ; dictée zéro faute (ou dictée dialoguée, discutée) : les élèves soumettent leur problème à l'enseignant qui apporte une réponse ou sollicite les autres élèves.

Le texte présente des mots et structures grammaticales que les élèves peuvent avoir besoin d'utiliser eux-mêmes en production d'écrit.

Au cours des échanges, l'enseignant détecte quelles mises au point plus structurées sont nécessaires : il organise des sessions complémentaires autour d'un point de grammaire, orthographe, vocabulaire. Travail qui débouche sur la fabrication d'outils de référence (fiches de synthèse, mémentos).

On vise la construction d'une compétence à long terme, qui passe par le questionnement et la prise de distance par rapport aux phénomènes linguistiques.

Dispositif qui favorise la compréhension des phénomènes orthographiques et permet la valorisation des réussites.

Changement d'attitude et progrès des élèves attestés par tous les enseignants qui ont pratiqué ce genre de dispositif.

b) *L'atelier de négociation graphique*

Débat à l'intérieur d'un groupe relativement homogène de 5-6 élèves à partir d'un court texte dicté par l'enseignant. Lorsque le temps est écoulé, synthèse des problèmes résolus et des questions en suspens, puis écriture des 2-3 phrases conformément à la norme, sans commentaires. Quand tous les groupes ont effectué successivement le même travail, confrontation générale. Accent mis sur le « comment ». Nouvelle synthèse : ce qu'on sait, ce qu'on ne sait pas, ce sur quoi on hésite.



Les chercheurs mettent en avant :

- la dédramatisation de l'orthographe
- la focalisation sur le processus, et non sur le produit (norme ou erreur)
- la valorisation du raisonnement

*c) La phrase dictée du jour*

Objetif : faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques, principalement grammaticaux.

Une phrase est dictée, chaque élève l'écrit et la relit ; l'enseignant recopie au tableau celle d'un élève ; il demande aux autres élèves s'ils ont écrit certains mots d'une autre façon ; toutes les graphies sont collectées au tableau en colonne. La parole est ensuite donnée aux élèves afin qu'ils argumentent pour éliminer ou retenir telle ou telle graphie.

Récapitulation : que retenir-vous de ce travail ? qu'est-ce qui est important pour vous ? qu'est-ce qui a été difficile ?

Copie de la phrase dans un répertoire ou cahier des phrases outils. Ou faire synthèse plus tard.

***Tisser un lien fort entre orthographe et écriture***

*a) La production écrite à contraintes*

Objetif : mobiliser les savoirs orthographiques existants pendant l'écriture même. Produire des textes à partir de contraintes morphosyntaxiques.

Articulation effective du travail de la langue et de la production écrite. Facilite la gestion des marques d'accord et le travail de révision, et au-delà l'apprentissage de la vigilance orthographique.

- à partir d'une séquence de mots : ex. : marche dans la forêt / marches dans la forêt / marchent dans la forêt

A partir d'une série de formes verbales en /e/ ou /ε/

*b) La révision orthographique*

- Construction d'une grille typologique des erreurs :

- en binômes, correction d'erreurs préalablement soulignées par l'enseignant dans un texte d'élève
- proposer un classement des erreurs
- après confrontation des classements, mise au point d'une typologie
- mise à l'épreuve de la typologie sur une autre partie du texte

Typologie retravaillée à une ou deux reprises dans l'année.

- Balisage du texte :

Objetif : apprentissage de stratégies de révision. Deux types de balise : encours d'écriture, signe de doute ; en relecture, traces de révision.

- signes de doute : en cours d'écriture, pour ne pas perdre le fil de son discours, le scripteur marque les endroits où il hésite par un signe de doute.
- Traces de révision : pour que les élèves apprennent à repérer leurs erreurs :
  - o Choisir une catégorie d'erreurs (ex. : accord de l'adjectif) et mettre au point une stratégie
  - o Demander des traces de leur questionnement
  - o Demander de justifier la correction par écrit

Principe : limiter la longueur du texte à corriger, la catégorie d'erreurs, le nombre de justifications. Utiliser la grille typologique. Procéder en différentes étapes :

- o l'enseignant montre au tableau comment il fait
- o les élèves le font au tableau
- o par binômes
- o individuellement

## **2. Grammaire et lexique : encore peu de propositions opérationnelles**

La question notamment de savoir dans quelle mesure l'enseignement de la grammaire améliore la maîtrise de la langue écrite et/ou orale des élèves est très insuffisamment étudiée (peu de recherches). D'autres recherches cependant, sur les enfants issus des classes populaires, ont montré l'importance de construire pour ces élèves un autre rapport à la langue qu'un usage oral et quotidien, d'investir la langue comme ressources simultanément cognitives et linguistiques. Car une langue réglée et grammatisée est nécessaire pour se construire et construire certains savoirs. Ces recherches soulignent que l'apprentissage des propriétés de la langue nécessite systématiquement, répétitions, mémorisation, mise en évidence des relations entre les unités pour penser le système dans sa globalité, amener à la décontextualisation nécessaire qui constitue la langue en objet d'étude.

Beaucoup de recherches conduites sur le verbe à l'école primaire. Question du repérage du verbe central pour tous les apprentissages grammaticaux. Or, ce repérage n'est pas assuré pour beaucoup d'élèves à l'entrée au collège. Il faut donc recentrer le programme sur cette acquisition fondamentale.

Du côté de la morphologie également, remise en cause de la manière traditionnelle dont on apprend les conjugaisons (du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> groupe, sans montrer les régularités du système) et préconisation d'une simplification de l'apprentissage, qui mette en évidence les similitudes sur les marques de personne, sur les marques de temps, qui, pour les radicaux des verbes, s'appuie fortement sur les connaissances orales des élèves et la fréquence des formes verbales puis sur la découverte des radicaux et leur manipulation pour en déduire l'ensemble de la conjugaison.

Lexique : préoccupation forte et mise en évidence de points de consensus :

Un travail spécifique en langue est nécessaire

Travailler sur des mots fréquents et polysémiques plutôt que sur des mots rares

Les noms mais aussi les verbes et les adjectifs

Mettre les mots en réseau

Travailler les constructions des verbes (collocations)

Construire des aides lexicales à la production écrite

La question importante : l'étude de la langue pour quoi faire ?

Objectifs que l'on se fixe pour étudier la langue ?

Exemple : du point de vue de la lecture, on traitera de la phrase injonctive, de sa structure, de ses valeurs (ordre, conseil, interdiction) ; du point de vue de l'écriture, on cherchera les différents moyens linguistiques d'exprimer un ordre, un conseil...des phrases interrogatives ou déclaratives pourront exprimer ces différents actes de langage.

Moyens de s'y prendre : différents en fonction des objectifs.

Question de la valeur des temps : très difficile sur le plan théorique (notion d'aspect, notamment). On peut au mieux rendre les élèves sensibles aux effets produits par le choix de tel ou tel temps dans la lecture (effets de sens, effets stylistiques) mais on n'apprendra pas à utiliser les temps à partir de règles : trop abstraites, trop complexes. Procéder par imitation.

En outre, certains savoirs sont inutiles en production (ex. : les valeurs du présent).

La première étape est de se demander : la grammaire, pour quoi faire ? Car en fonction de la réponse à cette première question, et donc des objectifs qu'on se donne, les choix ne sont pas les mêmes.

Or, les listes de notions des programmes du collège, par exemple, ne permettent pas de faire apparaître les différents objectifs que peuvent viser leur enseignement alors qu'on pourrait distinguer :

1. *Une grammaire pour l'orthographe*  
Ex. : natures (catégories grammaticales) / fonctions
2. *Une grammaire pour la compréhension des différents genres textuels et pour leur production*  
Ex. dans les programmes de LP : les procédés de désignation et de caractérisation, les connecteurs
3. *Une grammaire pour une approche réflexive de l'oral*  
La grande absente
4. *Une grammaire pour la construction d'une posture métalinguistique et d'un rapport distancié au langage qui fonde la connaissance*

Car au-delà de la perspective « utilitaire » trop souvent dominante à propos de l'enseignement de la langue, il s'agit « d'investir la langue comme des ressources simultanément cognitives et linguistiques » comme l'écrit Elisabeth Bautier<sup>10</sup>. Il y a en effet un apport étroit entre capacité métalinguistique et difficultés scolaires<sup>11</sup> : le constat de la difficulté de certains élèves à passer de pratiques langagières d'expérience immédiate à des pratiques de plus en plus décontextualisées et distanciées est un acquis pour la recherche. Mais le rapport réflexif à la langue est une attitude qui est demandée par l'école plus qu'apprise par l'école, d'où les difficultés des élèves peu familiers de ce rapport au langage, socialement construit<sup>12</sup>. La grammaire est donc un des moyens permettant de construire ce rapport réflexif à la langue. Or, l'enseignement actuel ne donne pas aux élèves une vision du système de la langue : inconvénient de l'approche décloisonnée. C'est aux élèves de faire le travail de mise en relation, d'adoption d'un point de vue surplombant sur les phénomènes mis à jour à l'occasion des différentes séquences. Ainsi, de l'école primaire au LP, les élèves auront vu et revu les temps du récit, un peu moins souvent les autres temps et modes. Mais quand auront-ils eu la vision d'ensemble et la réflexion sur le système des temps et des modes en français ? Il faut donc aussi penser ces moments de systématisation pour réfléchir sur le système de la langue.

Mieux prendre en compte les finalités de la grammaire permet de hiérarchiser les notions en fonction des finalités retenus (alors que la présentation sous forme de listes qui les met toutes sur le même plan, comme dans le programme du collège, ne permet guère de définir des priorités ou de mettre en évidence le temps qu'il faut accorder aux une ou aux autres). L'autre serait de les mettre en relation avec les objectifs poursuivis.

Permet aussi de choisir les approches et formes d'apprentissage les plus adaptées aux objectifs : certaines notions vont requérir entraînement et mémorisation, d'autres sont davantage liées à l'analyse d'un texte et de ses effets et n'ont pas à faire l'objet d'un apprentissage en tant que tel.

## **II. Enseigner la langue en lycée professionnel**

### **A. Quelles spécificités ?**

#### **a) du côté des élèves**

<sup>10</sup> « Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 156, p. 57.

<sup>11</sup> Voir E. Bautier, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, 2001.

<sup>12</sup> Fabienne Calme-Gippet, « Les élèves et la posture métalinguistique : quelles conditions et quels enjeux d'apprentissage ? » dans *Langue et étude de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, C. Vargas dir. Presses de l'université de Provence, 2004, p. 175-184.

Contrairement à un professeur des écoles qui aborde pour la première fois la phrase ou le verbe avec des élèves de cycle 2 ou un professeur de collège qui aborde pour la première fois le discours indirect, le PLP a affaire à des notions linguistiques qui, pour la plupart, ont d'une manière ou d'une autre déjà été rencontrées à défaut parfois d'avoir été comprises ou assimilées : air de déjà vu fortement paralysant si ne sont pas formulés de manière explicite des niveaux de formulation, d'approfondissement dans une logique de curriculum. M. Campana et F. Castincaud résumant le problème au moyen de la formule que voici : « la grammaire, c'est le déjà vu toujours non acquis ». D'où la nécessité de trouver d'autres dispositifs, d'autres moyens d'aborder les notions au programme.

D'autre part, les élèves ou du moins certains d'entre eux, les plus fragiles notamment, peuvent croire que la grammaire n'est plus à l'ordre du jour au lycée alors qu'un élève qui a compris la spécificité des domaines disciplinaires ne ramène pas le fait de ne plus faire de dictées ou d'exercices de grammaire en seconde avec une disparition des exigences et apprentissages orthographiques ou grammaticaux.

Il n'est pas besoin de s'étendre sur le niveau de maîtrise de la langue des élèves, on pourrait même dire que dans un certain nombre de cas l'échec en français au collège et notamment dans ce domaine a joué un rôle déterminant dans l'orientation.

Pour préciser un peu cependant la nature du fossé qui les sépare d'un enseignement linguistique, on peut citer les travaux de B. Charlot qui proposait en 1999 une analyse des rapports au langage de lycéens de LP de la banlieue Nord de Paris. Il écrivait notamment :

« Pour ces jeunes, le langage est désirable lorsqu'il permet d'échanger avec d'autres des expériences, des émotions, des commentaires sur le monde et il est insupportable lorsque le monde lui-même n'est plus que langage. Or, ce que propose l'école, ce qui est au centre de son fonctionnement, ce qui constitue une part essentielle de sa spécificité, c'est de mettre le monde en mots, d'introduire les élèves dans des univers constitués de mots. Il y a deux rapports au monde, au langage, aux autres, à soi, au savoir, à l'apprendre, largement antagonistes. »<sup>13</sup>

Or, les activités d'étude de la langue en classe de français sont ainsi définies dans l'ouvrage *Didactique du français langue première* :

« Il s'agit de moments d'enseignement- apprentissage qui impliquent que les élèves adoptent une posture métalinguistique en dirigeant leur attention moins sur le cours et le contenu de la communication que sur les moyens langagiers nécessaires à sa réalisation » (p. 310)

D'où l'importance d'apprendre à construire cette posture métalinguistique qui met la langue à distance.

#### **b) mais aussi du côté des enseignants**

Dans un article de juin 2011 intitulé « Heurts et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue en lycée professionnel »<sup>14</sup>, F. Bollengier et I. de Peretti pointent plus spécifiquement les coordonnées du problème auquel l'enseignant se trouve confronté pour intégrer langue et lexique à son projet de lecture : l'ampleur de la tâche qui est demandée à l'enseignant de lettres bivalent exerçant en lycée professionnel ; il va devoir tenir compte de : « beaucoup de paramètres : l'objet d'étude, les supports de lecture tirés des œuvres inscrites dans le champ littéraire, les attitudes -que le travail sur la langue doit pouvoir faciliter-, et la progression.

Cela s'avère donc une tâche difficile qui exige de la part des enseignants une solide formation linguistique en termes de savoirs savants et d'analyse des processus langagiers » (p. 76).

---

<sup>13</sup> Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire* (Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue). Paris : Anthropos, p. 245

<sup>14</sup> *Le Français aujourd'hui*, n° 173.

Et elles ajoutent : « Comment construire une progressivité des apprentissages et placer les élèves dans une vraie posture de réflexivité sur la langue ? Peut-on envisager une progressivité des apprentissages et comment ?

L'absence d'une grammaire de référence pour le lycée professionnel se fait douloureusement sentir ; il se révèle alors peu évident de concilier enseignement globalisé et progressivité de l'apprentissage. » (p. 82).

Face à la complexité de la situation que nous venons de rappeler, il peut paraître intéressant de présenter des exemples de dispositifs.

## **B. Quelques orientations et principes**

1. Être convaincu que l'étude de la langue peut intéresser les élèves : ce qui suppose de s'y intéresser soi-même dans une démarche volontariste
2. Prendre en compte le passé scolaire des élèves et ne pas refaire du même
3. Penser à la langue partout et tout le temps : en faire d'abord un objet de curiosité et donc d'interrogation, non un carcan normatif et culpabilisant
4. Penser des progressions dans les trois champs : orthographe, grammaire, lexique
5. Penser la systématisation et la mémorisation : mettre en place des rituels.

Une grande part des problèmes des élèves vient du fait qu'ils ont enchaîné les apprentissages depuis l'école primaire souvent, sans qu'on s'assure ni de l'assimilation de ce qui avait été enseigné, ni de la stabilisation. On a négligé répétition, réactivation, mémorisation. De ce fait, les notions grammaticales se retrouvent plus souvent à l'état de traces que de véritables connaissances et les procédures sont mal assurées. Il faut donc essayer de penser l'apprentissage dans la durée.

## **C. Quels outils pour l'enseignant ?**

### **1. Notions grammaticales**

Suzanne Chartrand, *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), Québec, 2012

La version électronique peut être commandée sur le site du CCDMD :

<http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/manipulations-syntaxiques-les>

Jean-Christophe Pellat *et al.*, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, 2009.

Carole Tisset, *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette Education, 2010

### **2. Didactique**

Catherine Brissaud, Danièle Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, 2011

Danièle Cogis, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles Ecole/Collège*, Delagrave, 2005

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, « Le vocabulaire et son enseignement. *Lexique* et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », sur Eduscol

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/58/2/Roland\\_Goigoux\\_111208\\_C\\_201582.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/2/Roland_Goigoux_111208_C_201582.pdf)

Magali Lagrange, Karine Risselin, *Textes et langue en 6<sup>e</sup>*, Scérén-CRDP de l'académie de Grenoble, 2011

Magali Lagrange et Karine Risselin structurent l'étude de la langue dans leur ouvrage *Textes et langues en 6<sup>e</sup>* en deux grandes parties : « La langue en lien avec les textes littéraires » et « La langue objet de réflexion », l'orthographe faisant partie de ces temps de réflexion sur la langue.

Alise Lehmann, « Le vocabulaire et son enseignement », sur Eduscol.

Serge Meleuc et Nicole Fauchart *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, Bertrand-Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées, 1999.

Gérard Parisi, Francis Grossman, « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », *Repères*, « La construction des savoirs grammaticaux », n° 39, 2009

Gersende Plissonneau, *Grammaires au lycée. Un enseignement à (ré)inventer*, Scérén-CRDP de l'académie de Grenoble, 2012

Karine Risselin, « Des élèves grammairiens : le travail de la langue en atelier », *Le Français aujourd'hui*, « Enseignement de la langue : crise, tension ? », n° 156, 2007

Carole Tisset, *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette Education, 2010

Carole Tisset une partie intitulée « La grammaire au service du lire-écrire » et trois autres parties consacrées à la grammaire de phrase, la conjugaison et l'orthographe.

#### **D. Quelles démarches ?**

Si on admet la nécessité de moments voire de séances explicitement dévolues à l'étude d'un fait de langue, questions à se poser :

> quelle démarche adopter ? Dans l'idéal, avec du temps, des enseignants dotés d'une solide formation linguistique, on pourrait recommander une démarche inductive qui parte de l'observation et de l'analyse des faits de langue par les élèves et les conduise à dégager eux-mêmes le fonctionnement de tel ou tel phénomène linguistique.

En fait, il serait plus prudent de parler aujourd'hui d'un choix reconfiguré de la démarche inductive. A cause des limites inhérentes à la démarche inductive, l'ouvrage *Didactique du français langue première* recommande de « l'utiliser avec discernement et de la réserver à l'exploration de notions nouvelles ou peu stabilisées (le rappel des connaissances pouvant se faire très bien magistralement) et à des notions qui font appel plus à la compréhension qu'à la mémorisation. ».

Comme l'indique F. Grossman dans un article paru dans *Repères* en 2009, il est nécessaire de retourner à une forme de modestie salutaire dans sa mise en œuvre : « il faut assumer davantage le fait que l'observation vise avant tout l'explication de catégories préconstruites, l'objectif étant de mieux faire comprendre leur logique de fonctionnement et la différence de leurs réalisations, ce qui n'est peut-être déjà pas si mal » (p. 169).

Voir l'exemple à partir du corpus sur discours rapporté. Questions posées : comment savez-vous que qqn prend la parole ? Qui parle exactement ? Sur quoi pouvons-nous nous appuyer pour délimiter une prise de parole ?

Mais on peut aussi imaginer un travail sur la morphologie verbale : retrouver les régularités à partir tableaux de conjugaison.

Ou encore activité de tri de mots. Classement de mots, de phrases...

Une des difficultés est également la construction des corpus. Notons cependant qu'il y aurait un moyen de faciliter l'appropriation de cette démarche en proposant aux enseignants des corpus représentatifs du fait de langue qui permettent un véritable travail d'observation, de manipulation et de réflexion, qui puisse être également préparé en amont par l'enseignant<sup>15</sup>.

Pour ce qui est de l'exercitation qui complète classiquement la phase de synthèse et de consignation des régularités, on en connaît bien les limites en termes de transfert. L'ouvrage *La Didactique du français langue première*<sup>16</sup> formule un certain nombre de précaution pour

---

<sup>15</sup> Voir ce que proposent par exemple Gérard Parisi, Francis Grossman, « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté » dans *Repères* n° 39, 2009.

<sup>16</sup> De Boeck, 2010, p. 315-316 ;

favoriser un entraînement plus pertinent pour l'application des règles en situation de production de texte :

Les tâches demandées doivent aussi être variées :

- a) tâches d'identification (d'un graphème, d'une classe, d'un groupe, d'une fonction, d'un type de subordonnée...),
- b) tâches de transformation (changer le temps verbal, changer le type de phrase, réunir deux phrases en une seule par la subordination, réduire une relative en participiale, ponctuer un texte non ponctué...),
- c) tâche de production à partir de contraintes grammaticales (écrire des phrases contenant des GN avec deux adjectifs, composer un passage narratif seulement avec le passé simple, réécrire un texte avec quatre procédés de reprise différents...);
- d) tâche de correction (corriger des erreurs d'accord du verbe, corriger des erreurs de ponctuation, corriger des emplois erronés de connecteurs...);
- e) tâches d'explication (justifier les accords des adjectifs dans des phrases, expliquer pourquoi des phrases sont agrammaticales, justifier l'emploi des tirets et des virgules d'incise dans un dialogue, justifier le découpage d'un texte en paragraphes...)

Enfin dernier problème commun à l'ensemble du second degré : celui des articulations entre enseignement de la langue et développement des compétences langagières des élèves. D'un côté, les limites en termes de transfert des séances de grammaire décrochées centrées sur du repérage et de l'étiquetage des éléments de la phrase sont connues des enseignants et corroborées par les écrits didactiques (Brissaud Gorsoman intro Repères 2009)... De l'autre, ressort la question de la progression en langue lorsque l'entrée première dans l'objet d'étude est la lecture. D'où l'importance d'essayer de mettre en place des progressions.

### III. Exemples et propositions

#### A. Grammaire pour lire : lire des discours

Approche fondée sur des relevés linguistiques précis

Intérêt d'une entrée en lecture par l'étude d'un point de langue :

- oblige à une lecture précise du texte : interdit le survol
- oblige à une réflexion sur le fonctionnement de la langue
- crée donc une mise à distance à la fois de la langue et du texte : posture métalinguistique qui favorise ensuite un autre type de lecture, distanciée, réflexive.

#### Texte 1 : Zola, Lettre à la jeunesse, 14 décembre 1897

Points d'étude de la langue abordés :

##### 1. Identification des instances de l'énonciation

Consigne : *Dans un tableau, relevez les pronoms personnels et les déterminants possessifs en les classant selon la personne auxquels ils renvoient<sup>17</sup>. Vous ferez ce relevé pour les 4 premières phrases du paragraphe 1, les deux premières du paragraphe 2 et les paragraphes 5 et 6.*

	1 <sup>re</sup> personne	2 <sup>e</sup> personne	3 <sup>e</sup> personne
§ 1	Je	t'(en supplie) t'(attend) Tu (es) tu (vas)	
	Nous (en avons la foi)		
	Nous (les vieux, les	te (laissons)	

<sup>17</sup> On peut aussi ne pas donner d'indication sur la forme du tableau et laisser les élèves trouver un principe de classement.

	aînés) nous (laissons) notre (enquête)	tu (dois) ton (honneur) ton (bonheur)	
§ 2		(Souviens-)toi tes (pères) tu (jouis)	Ils (ont dû)
§ 5	Nous (4 fois) notre (cœur)	Toi, toi (qui pleures) (ne fais-)tu si ce n'est (toi) (Et n'es-)tu ta (besogne)	on (admette)
§ 6	nos (discordes) nos (vingt ans) Nous (allons)	(Où allez-)vous (2 fois)	

Intérêt du relevé

Du point de vue linguistique :

- mieux identifier les valeurs en discours des pronoms et des possessifs de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personne : déictiques (en les distinguant du fonctionnement de la 3<sup>e</sup> personne)
- nous et vous comme personnes « amplifiées » (je + d'autres, tu + d'autres) et pas seulement pluriels

Du point de vue du commentaire :

Constat de la très forte présence de la 1<sup>re</sup> personne et plus encore de la 2<sup>e</sup> et de se demander pourquoi l'écrivain a besoin de marquer ainsi la présence de ceux auxquels il s'adresse dans sa lettre.

Surtout, permet de se demander à qui renvoient précisément ces pronoms.

Si dire qui est « je » ne pose pas de problème, cela va moins de soi pour « nous » → Zola représentant d'une génération qui a connu l'Empire autoritaire et s'est battu pour l'avènement de la République.

Du côté du « tu », se demander pourquoi Zola a choisi de faire de ses destinataires un tout singulier, alors que la lettre commence et finit par une adresse aux « jeunes gens ». → jeunesse : figure allégorique et idéalisée. Montrer aussi que désigner l'allocutaire est une manière de le constituer.

Sur le discours de Hugo, travail tout aussi intéressant : le relevé permet de montrer que Hugo ne se contente pas de faire du « vous » le destinataire de son discours : il implique ses auditeurs en les faisant acteurs de la scène.

## 2. Modalités d'énonciation (ou types de phrase)

= expression de l'attitude du locuteur par rapport à son activité énonciative.

Consigne : *quels sont les différents moyens linguistiques par lesquels l'auteur entend agir sur ses destinataires de manière particulièrement pressante ?*

L'étude des modalités relève à la fois de la grammaire de discours, dans la mesure où elles sont l'expression d'actes de langage, et de la grammaire de phrase, dans la mesure où elles recourent à des formes syntaxiques spécifiques (pour la modalité injonctive).

### a) Apostrophes et modalité exclamative

« L'apostrophe est nécessairement liée à l'énonciation : elle désigne la personne à qui s'adresse le locuteur. Celui-ci sélectionne ainsi explicitement dans son discours le destinataire de son message. Selon la relation d'interlocution, l'apostrophe peut exprimer diverses nuances : interpellation plus ou moins pressante pour contraindre un interlocuteur qui se dérobe, prise à témoin d'un auditeur dans une conversation ordinaire, etc. »



En tant que figure, elle marque un changement d'adresse.

b) La modalité injonctive : impératifs et sémantisme verbal

c) La modalité interrogative

Cas de l'interrogation qui n'interroge pas mais qui agit sur l'allocutaire en contraignant sa réponse.

Comme un certain nombre d'autres figures de pensée (la prolepse qui anticipe sur une objection, la communication, qui feint de demander son avis à l'auditoire, ou encore la concession), l'interrogation instaure une énonciation dialogique qui inscrit la présence de l'allocutaire dans l'énoncé du locuteur et, par un tour de force énonciatif, le contraint à accepter l'argumentation du locuteur. Contrairement à la présentation qu'on en fait parfois, l'interrogation rhétorique a donc une vraie portée énonciative.

### 3. Temps et modes :

Consigne : *relever dans un tableau pour chaque paragraphe :*

- *le mode et le temps dominant*
- *les autres formes verbales*

*Comment pouvez-vous expliquer ces choix ?*

Si on s'attache aux points de langue prévus par les programmes, on peut voir qu'un corpus de discours ou de genres qui entendent agir par la parole, on voit qu'ils permettent particulièrement bien de répondre à toute la partie énonciative du programme. Quand je dis « particulièrement bien », je ne veux pas dire que les autres textes ne le permettent pas, mais les enjeux de la situation d'énonciation sont souvent plus faciles à mettre en évidence ou apparaissent plus clairement que dans une fiction, par exemple :

- valeurs des pronoms, des temps et modes verbaux ; valeurs du « on », du « je »
- modalisation
- Pour le lexique, on pourrait aussi s'attacher plus précisément aux termes péjoratifs et mélioratifs
- procédés de l'interpellation, de la persuasion, de la concession
- ceux de la généralisation, de la reformulation, de la condensation
- évidemment, procédés de l'éloquence.

Mais tout aussi intéressant pour la syntaxe.

« mise en espace » de la phrase, pour faire apparaître les groupes syntaxiques grâce à la mise en évidence des paradigmes, = moyen à expérimenter.

Méthode que l'on retrouve chez les linguistes qui travaillent sur la langue orale.

« L'organisation sous forme de « listes » (Blanche-Benveniste, 1990) est omniprésente à l'oral. Par liste, nous entendons un ensemble de constituants qui occupent la même place syntaxique dans une UM<sup>18</sup> (Figure 6). Le phénomène existe à l'écrit (et il est même assez répandu dans certains styles). Néanmoins, sa fréquence est frappante à l'oral, à tel point qu'on ne peut simplement se contenter d'y voir un détail négligeable.

on a

**un poste consacré ...**  
**et un quatrième poste**  
tout un tas de choses qui sont  
**amplifiées**  
**retraitées par des effets rediffusés**  
et un quatrième poste  
**qui est dédié ...**

---

<sup>18</sup> « Nous définissons donc des « unités maximales » (UM), qui sont des constructions verbales, nominales, adjectivales ou adverbiales regroupant un élément tête ainsi que tous les éléments qui sont dans sa dépendance. »

**donc qui consiste à travailler ...  
qui consiste aussi à les repiquer ...**

Mise en espace qui permet de traiter de la phrase complexe dans le discours, avec redoublement ou triplement de subordonnées par exemple, ce qui les rend particulièrement visibles. On peut ensuite comparer ce type de syntaxe à une syntaxe écrite plus linéaire.

Autres points de langue que nous avons pu traiter :

Les types de phrase

Les fonctions de l'interrogation.

Transferts en écriture :

- fournit des modèles, des patrons linguistiques : ex. : utiliser les constructions emphatiques comme Victor Hugo ; écrire une période à partir d'un patron syntaxique...
- réflexion sur les moyens linguistiques de la persuasion.

**Texte 2 : Victor Hugo, discours du 5 avril 1850, « La déportation », *Actes et paroles I Avant l'exil 1841-1851***

### **Syntaxe de la période oratoire**

Dans le discours, on retrouvera des répétitions ou des multiplications de terme aux mêmes « postes fonctionnels »<sup>19</sup>. En effet, un discours ne peut progresser de manière linéaire, sans reprise ni répétitions, sous peine de perdre l'auditeur qui ne peut, comme à l'écrit, revenir en arrière pour ressaisir le fil de la période. La période oratoire est donc particulièrement intéressante pour mettre en évidence les groupes syntaxiques : en les redoublant, en les triplant, ou même, chez Victor Hugo, en les multipliant, elle rend visible la construction en faisant apparaître, sous forme paradigmatique, des groupes de mots qui ont la même fonction dans la phrase.

On proposera une activité de « mise en espace » de la période qui permet d'en faire apparaître à la fois la structure, les répétitions, et le déploiement.

Pour cela, on utilisera le traitement de texte qui permet la « mise en tableau » des périodes.

La consigne pourrait se formuler ainsi : *vous inscrirez la phrase suivante dans un tableau en mettant dans la même colonne les groupes de mots qui ont la même fonction dans la phrase.*

On partira de l'exemple de la période du paragraphe 7 :

et on proposera le tableau suivant :

Ce condamné, ce criminel selon les uns, ce héros selon les autres,	vous le saisissez ; vous le saisissez	au milieu de sa renommée, de son influence, de sa popularité ;
	vous l'arrachez	à tout, à sa femme, à ses enfants, à ses amis, à sa famille, à sa patrie ;
	vous le déracinez violemment	de tous ses intérêts et de toutes ses affections;

<sup>19</sup> « Une phrase linéaire ne comprend aucun redoublement des postes fonctionnels, une phrase par parallélisme présente un ou plusieurs redoublements des postes fonctionnels. » Georges Molinié, *Éléments de stylistique française*, PUF, 1991, p. 68.

vous le saisissez	du bruit qu'il faisait
encore tout plein	et de la clarté qu'il répandait,
et vous le jetez	dans les ténèbres,
	dans le silence,
	à on ne sait quelle distance effrayante du sol natal.

Puis on demandera le même travail sur une autre période, par exemple celle du paragraphe 10 :

Vous voulez que lentement, jour par jour, heure par heure, à petit feu, cette âme, cette intelligence, cette activité, - cette ambition, soit ! – ensevelie toute vivante, toute vivante, je le répète, à quatre mille lieues de la patrie, sous ce soleil étouffant, sous l'horrible pression de cette prison-sépulcre, se torde, se creuse, se dévore, désespère, demande grâce, appelle la France, implore l'air, la vie, la liberté, et agonise et expire misérablement !

Vous					
voulez que	lentement,				
	jour par jour,				
	heure par heure,	cette âme,			
	à petit feu,	cette intelligence,			
		cette activité, -			
		cette ambition,	ensevelie		
		(soit ! –)	toute vivante,		
			toute vivante,		
			(je le répète.)	à quatre mille lieues de la	
				patrie,	
				sous ce soleil étouffant,	
				sous l'horrible pression	
				de cette prison-sépulcre,	se torde,
					se creuse,
					se dévore,
					désespère,
					demande grâce, appelle
					la France, implore l'air,
					la vie,
					la liberté,
					et agonise
					et expire misérablement!

## B. Grammaire pour écrire :

### 1. la proposition relative dans *Grammaires au lycée*

A leur entrée au lycée, les élèves sont censés connaître la proposition relative. Mais cette connaissance, même quand elle existe, n'a pas nécessairement pour corollaire une maîtrise écrite de cette structure dans sa diversité. Et si absence d'erreurs, c'est parce que les élèves ont tendance à s'en tenir à l'emploi de « qui ». Quand ils usent d'autres formes, l'emploi peut être erroné (notamment avec « dont »). ← nombre d'opérations complexes mises en jeu par la relativisation

→ pertinence d'un travail sur la subordonnée relative en seconde dans une perspective du mieux écrire.

Précaution préalable pour l'enseignant avant tout travail de ce type : refaire le point, pour lui, avec ses outils de référence, sur la notion à étudier. Bien posséder la notion pour être capable de réagir aux propositions des élèves.

Séquence sur *Au Bonheur des dames*

Sujet : Après une enquête effectuée sur le terrain, décrivez, à la manière de Zola, un lieu de votre ville ou de son agglomération.

3 étapes pour le travail grammatical :

- faire le point sur les connaissances que les élèves ont de la proposition relative
- au moyen de manipulations, questionner et/ou compléter ces connaissances
- après analyse de la dimension stylistique de la proposition relative dans l'extrait proposé, exercices de réinvestissement

a) Lecture de l'extrait et consigne : Relevez les noms dans la première phrase de l'extrait. Quels sont les éléments qui permettent de les compléter ?

Puis sondage sur les représentations des élèves :

- que savez-vous des propositions relatives ?
- repérez dans le texte les différentes propositions relatives

Pouvez-vous compléter les éléments notés au brouillon à propos de la proposition relative lors de la mise en route ?

b) Réfléchissons et manipulons : 2 problèmes soumis aux élèves :

- peut-on supprimer les propositions relatives sans faire varier le sens de la phrase ?
- pourquoi le pronom relatif change-t-il ?

→ écriture collective d'une synthèse

c) exercices de réinvestissement

Retour sur l'extrait de roman : Pourquoi Zola utilise-t-il des relatives dans cet extrait ?

Proposez différentes phrases décrivant le grand magasin du roman dans lesquelles vous emploieriez différents pronoms relatifs de formes simples ; deux d'entre elles auront pour antécédent des noms placés avant le verbe de la principale.

Enrichissez le passage en utilisant des proposition relatives afin de faire du magasin une véritable cathédrale dédiée au commerce.

En quoi les propositions relatives me sont-elles utiles pour mon travail d'invention ?

Le chapitre sur les relatives orienté vers une grammaire pour écrire nous semble pouvoir être adapté au lycée professionnel **en lien avec l'objet d'étude « parcours de personnage »** en classe de seconde, objet d'étude pour lequel les expansions du nom figurent dans le champ linguistique.

On pourrait par exemple demander aux élèves de compléter la description du lieu d'un portait de personnage dont l'apparition entre en cohérence ou en contradiction avec le lieu décrit. Cette consigne enrichie d'écriture permettrait un réinvestissement plus large du travail sur les relatives, elle pourrait ne pas clore la séquence mais venir aider les élèves à interroger en lecture les valeurs incarnées par un personnage du XIX<sup>ème</sup> siècle en lien avec celle d'une époque.

La séquence centrée sur l'écriture qui figure dans le document Ressources « Parcours de personnage » et qui invite à travailler le début d'une nouvelle réaliste autour du personnage de Berthe Bovary nous paraît également un lieu de réinvestissement possible de la démarche présentée.

## **2. Travailler sur les connecteurs : une séquence en classe de 1<sup>re</sup> au lycée professionnel**

En tenant compte des éléments présentés dans le chapitre sur les connecteurs, nous voudrions introduire maintenant une séquence de première consacrée au *Mariage de Figaro* qui comporte un travail sur cette notion linguistique<sup>20</sup>. Au sein de l'œuvre « les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice », un parcours de lecture est établi pour que les élèves puissent découvrir la pièce de Beaumarchais. La problématique retenue pour la séquence consiste en la question de savoir comment le théâtre peut devenir une arme pour combattre les abus.

---

<sup>20</sup> Voir la séquence complète en fichier joint.

Ce sont les trois dernières séances de la séquence qui vont s'employer à introduire les connecteurs lors d'une séance de lecture puis à préciser leurs emplois lors d'une séance à dominante linguistique et enfin à tenter d'opérer un transfert au niveau de la production écrite des élèves.

Pour tenter de savoir si le célèbre monologue de l'acte V constitue un réquisitoire il est envisageable de demander aux élèves en quoi a consisté la vie de Figaro puis de s'arrêter sur les raisons et la façon dont il la raconte sur scène à l'intention de plusieurs destinataires successifs. A partir de là, on pourra les faire revenir sur un passage précis comportant des connecteurs d'explication et d'opposition à savoir le moment où Figaro interpelle le conte en leur demandant quel est le but poursuivi par le valet et quels termes le mettent ici en valeur afin d'identifier l'expression d'une causalité que la modalisation vient ruiner (« vous vous croyez un grand seigneur ») ou celle d'une opposition dont on peut se demander si elle opère simplement au sein d'une phrase ou si elle se situe davantage à la jonction entre deux phrases. La séance de langue envisagée à la suite de ce travail s'appuie sur un tableau proposé par le manuel Belin première qui rappelle bien les différentes échelles d'emploi et identités grammaticales des connecteurs. L'enseignante ne remet pas en place une longue découverte *via* une démarche inductive pour cette notion déjà vue au collège. En revanche, elle complète les propositions du manuel en exemplifiant à l'aide des passages déjà travaillés les connecteurs de cause et d'opposition et en faisant travailler l'expression d'une relation logique implicite au moyen d'un autre extrait du *Mariage* : « Ne pouvant avilir l'esprit, on se venge en le maltraitant.»

Dans le prolongement de cette séance est envisagée un travail préparatoire à l'écriture à partir d'un corpus de textes que l'on trouve dans des manuels d'histoire de seconde professionnelle pour le sujet d'étude sur les Lumières et la Révolution française :

- l'extrait de l'article *Autorité politique*, 1751, Diderot, Manuel Nathan Technique HG 2<sup>nde</sup> ; p.67,
- l'extrait de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 1789, Manuel Magnard HG 2<sup>nde</sup>, p.61 ;
- l'extrait de *Qu'est-ce que les Lumières*, 1784, Kant, Manuel Nathan Technique HG 2<sup>nde</sup> ; p.66.

Le but est de dégager/ rappeler à partir de ces textes certains traits définitoires de l'esprit des lumières en s'appuyant sur l'expression explicite de la conséquence dans *La Déclaration des droits de l'homme*, de l'opposition dans le texte de Kant alors que la causalité reste implicite dans le texte de Diderot.

Le sujet et la consigne de l'évaluation terminale se situe dans la lignée de ces différentes approches : « grâce à vos connaissances sur la pièce, l'auteur, le contexte d'écriture et les caractéristiques observées de l'esprit des Lumières, vous expliquerez en quoi *Le Mariage de Figaro* a été une arme dont Beaumarchais s'est servi pour dénoncer des abus. Vous rédigerez un texte organisé de 25 lignes minimum.

Vous serez particulièrement attentif à créer des liens logiques entre vos idées. Vous aurez soin d'exprimer explicitement au moins trois relations logiques (cause ou conséquence ou opposition), et les signalerez en soulignant les passages concernés d'une autre couleur. »

### **3. Ecrire à partir de collocations spécifiques à l'analyse et au commentaire et, plus largement, de matrices textuelles de ce genre d'écrits demandés aux élèves et pour lesquels on ne leur donne pas de modèles**

Partir d'un problème d'écriture précis qui a pu être analysé chez certains lycéens, à savoir les dysfonctionnements dans la combinaison qui s'opère entre lexique et syntaxe. Exemples :

*Le poète relate un sentiment heureux de retrouver la Velléda mais aussi un sentiment malheureux car cette prêtresse germanique s'écaïlle. (1<sup>re</sup>)*

*Le romancier pousse une analyse approfondie des personnages, qui facilite la compréhension du lecteur. (TL)*

*Dans le texte 1, cela porte sur le cri de la détresse (Tpro)*

*Dans sa chanson il évoque qu'il est un cri à mainte reprise pour se révolté semblablement et aussi pour se défandre comme le dit-il Strophe 4 vers 3, pour se révolté vers 4 Mais*

*aussi pour montrer qu'il existe pardonnez moi si je vous dérange Strophe 5 vers 1. (Tpro)*

Les difficultés concernent à la fois lexicale, syntaxe et sémantique. Au lycée général, les élèves combinent dans une syntaxe proche du français parlé des éléments propres à une écriture de commentaire. Ce problème risque d'apparaître en terminale dans la rédaction de la réponse à une question d'analyse et d'interprétation.

En fait, intérêt d'apprendre des formules stéréotypées, des façons de dire partagées, des attaques de phrase comme « le point de vue développé dans ce texte ... », des formules productives comme « l'auteur évoque (une réalité) / suggère / propose (une analyse) / traduit (un sentiment)... », des formules pour introduire des exemples (« comme le montrent / l'évoquent les expressions ..., les verbes... », « comme en témoigne l'utilisation de... »).

Ce travail peut se faire lors de la correction d'un premier essai de réponse et le TBI peut être ici un outil intéressant : l'enseignant a scanné des écrits, un élève au tableau fait des propositions d'amélioration après débat avec la classe.

On peut aussi partir de réponses rédigées dans un corrigé (ce qui suppose, par exemple, de rédiger un corrigé complet à partir des indications données dans les corrigés officiels) et repérer avec les élèves toutes les formules utiles.

A partir de là, constituer un répertoire de formules et de matrices syntaxiques réutilisables pour les prochains exercices écrits ou pour travailler les écrits du bac en écriture longue.

Les élèves sont ainsi amenés à prendre conscience de l'existence de ces structures syntaxiques lexicalisées qui pourraient être synthétisées et réutilisées pour écrire une nouvelle réponse ou pourquoi pas tenter d'en formuler une à l'oral. Cela peut avoir un effet facilitant pour l'entrée dans l'écriture et permettre un apprentissage à la fois de la syntaxe et du lexique.

## **C. Grammaire et orthographe**

### **1. Le travail de la langue en atelier (K. Risselin)**

Proposition qui entend répondre à un problème que nous avons déjà soulevé : comment, dans un travail en séquences, créer une progression dans l'étude de la langue, à la fois pour les notions et pour la posture de l'élève devant l'écrit ?

Manque d'un temps plus réflexif sur la langue, sans revenir pour autant à un enseignement cloisonné de l'orthographe grammaticale avec leçon et exercices.

Mais favoriser une progression fine et rigoureuse, de plus en plus complexe, d'étude de faits de langue possédant une grande rentabilité orthographique, tout en améliorant la posture métacognitive de l'élève = un temps où l'élève puisse s'emparer de sa langue, la saisir, la soupçonner, la commenter, où la langue devienne un objet à explorer à partir d'hypothèses.

Autre constat : des élèves qui se sentent en échec en orthographe et grammaire, qui ont une image très normée de la langue (fautes, règles), et pour lesquels il y a un écart entre la connaissance des règles et leur application.

Le mesure par une évaluation diagnostique : une courte dictée après laquelle les élèves ont eu à justifier la graphie de mots soulignés (terminaisons verbales pour l'essentiel). Constat : les élèves énoncent des règles mais ne les appliquent pas de manière constante. D'où la nécessité de construire un dispositif clairement identifié par les élèves, un espace de travail exclusivement consacré à la langue, un laboratoire d'analyse et de réflexion.

D'où un atelier en trois temps :

a) Temps de la réflexion (en fin de séquence ou hors séquence)

3 activités pour susciter la réflexion :

- dictée débat : dicter un texte inconnu, non préparé, en rapport avec la séquence. Texte relu à partir des fiches memento créées lors de l'évaluation diagnostique → en groupe de 3 à 5 élèves, rendre une seule dictée au bout de 45 mn. Le professeur circule de groupe en groupe. Interventions stratégiques : rend les repérages plus efficaces, indique des opérations de maniement de la langue. → élèves mis en éveil, interactions fertiles dont ils gardent la mémoire.

- corpus d'erreurs anonymé : élèves mis en position de correcteur ou réviseur ; doivent justifier leurs réponses, à l'écrit, puis dans un bref échange oral puis corrections individuelles  
3 zones à risque récurrentes : non correspondance graphème-phonème, sons /E/, accords en genre et nombre → travailler sur ces zones a une forte rentabilité dans la langue.

- memento : écrits de travail personnels qui récapitulent les points étudiés mais aussi les stratégies adoptées par les élèves

=> une progression orientée vers la rentabilité orthographique pour pouvoir enrichir le memento :

- accords sujet-verbe

- passé simple /imparfait

- la phrase et ses constituants → réflexion sur les propositions → accords complexes

- GN

- retour sur l'accord sujet-verbe

+ points de lexique

Orthographe grammaticale => nature et fonction

b) Systématisation

- 2 verbes à apprendre par semaine dans le Bescherelle

(1<sup>er</sup> trimestre : indicatif ; 2<sup>e</sup> trimestre : impératif et conditionnel ; 3<sup>e</sup> trimestre : subjonctif)

Rappel en début d'année des désinences et constantes.

Evaluation notée chaque semaine de 10 formes

- défi de connaître sans erreur les classes de mot : chaque semaine

Ex. : course de rapidité pour connaître la nature de 10 mots, trouver l'intrus dans une liste de mots, donner un mot et trouver 2 phrases dans lesquelles il aura une nature différente

- module brevet

c) Réinvestissement

= posture de vigilance et de soupçon face à ses propres écrits.

Notion d'atelier : pas de formule unique. Dictée ou corpus d'erreurs : une possibilité. Mais il y en a bien d'autres. Voir M. Lagrange, K. Risselin, *Textes et langue en 6<sup>e</sup>* : exemple de l'atelier sur le passé simple transposable. Plutôt que de redonner des tableaux de conjugaison, donner un corpus de verbes conjugués au passé simple et demander d'observer les formes (bases, marques du temps et de la personne) pour les classer. Les élèves retrouvent les 3 groupes. Leur faire remarquer des incohérences et leur faire revoir leur classement.

Autres activités pour la nature des mots dans le même ouvrage. On peut suggérer aussi l'activité de tri de mot : bon moyen, en atelier, de voir où en sont les élèves dans leur connaissance des catégories.

## **2. La révision orthographique**

D'après C. Brissaud, D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe*

### **Tisser un lien fort entre orthographe et écriture**

a) *La production écrite à contraintes*

Objectif : mobiliser les savoirs orthographiques existants pendant l'écriture même. Produire des textes à partir de contraintes morphosyntaxiques.

Articulation effective du travail de la langue et de la production écrite. Facilite la gestion des marques d'accord et le travail de révision, et au-delà l'apprentissage de la vigilance orthographique.

- à partir d'une séquence de mots : ex. : marche dans la forêt / marches dans la forêt / marchent dans la forêt

A partir d'une série de formes verbales en /e/ ou /ε/

#### *b) La révision orthographique*

- Construction d'une grille typologique des erreurs :

- en binômes, correction d'erreurs préalablement soulignées par l'enseignant dans un texte d'élève
- proposer un classement des erreurs
- après confrontation des classements, mise au point d'une typologie
- mise à l'épreuve de la typologie sur une autre partie du texte

Typologie retravaillée à une ou deux reprises dans l'année.

- Balisage du texte :

Objectif : apprentissage de stratégies de révision. Deux types de balise : encours d'écriture, signe de doute ; en relecture, traces de révision.

- signes de doute : en cours d'écriture, pour ne pas perdre le fil de son discours, le scripteur marque les endroits où il hésite par un signe de doute.
- Traces de révision : pour que les élèves apprennent à repérer leurs erreurs :
  - o Choisir une catégorie d'erreurs (ex. : accord de l'adjectif) et mettre au point une stratégie
  - o Demander des traces de leur questionnement
  - o Demander de justifier la correction par écrit

Principe : limiter la longueur du texte à corriger, la catégorie d'erreurs, le nombre de justifications. Utiliser la grille typologique. Procéder en différentes étapes :

- o l'enseignant montre au tableau comment il fait
- o les élèves le font au tableau
- o par binômes
- o individuellement

### **D. Grammaire pour l'oral**

1. Utiliser les jeux de rôle pour s'appropriier les « clichés linguistiques » qui doivent être partagés dans certaines situations.

L'enseignement général de spécialité peut être un bon cadre pour cela.

2. Donner des matrices linguistiques (sur le même modèle que pour les écrits du bac) qui permettent de faire une présentation orale.

3. Travailler un point de langue à partir de l'oral.

A partir d'actes de parole, courtes situations d'oral, recueil des énoncés produits (par l'enregistrement) et analyse des différentes façons de dire.

Exemple d'actes de parole : demander quelque chose, présenter des excuses, décliner une offre, faire des compliments

Exemple de corpus recueilli à partir de la situation suivante : demander un stylo ?

Un élève a le rôle muet de celui à qui on demande le stylo, les autres formulent leur demande tour à tour avec la consigne de varier la façon de demander.

est-ce que vous auriez un stylo s'il vous plait ? pourriez-vous me prêter un stylo s'il vous plait ? est-ce que je pourrais avoir un stylo s'il vous plait ?
--



pourrais-je vous emprunter un stylo s'il vous plaît ?  
 je voudrais un stylo  
 j'ai pas de stylo  
 vous auriez pas un stylo pour moi ?  
 ce serait pour un stylo  
 vous auriez pas un stylo s'il vous plaît ?  
 un stylo

Très fructueux pour travailler sur l'interrogation et la modalisation.

### E. Grammaire pour une étude raisonnée de la langue

Utiliser le chantier d'étude (voir supra I. C. 1. p. 7 dans les propositions Brissaud-Cogis) ou l'atelier (K. Risselin).

Exemples : Un chantier d'étude sur le système verbal du français qui permette de donner une vision d'ensemble du système de la langue.

### Annexe : pistes pour la formation des PLP données par Gersende Plissonneau lors de son intervention à la journée IG-IEN du 12 décembre 2012

Plusieurs pistes de formation sont néanmoins possibles, je donnerai ici quelques exemples précis tirés de mon expérience en formation initiale et continue, et d'articles :

- revenir sur des notions centrales à un niveau expert, ex de consigne possible :
  - 1- Sur une feuille, noter tout ce que vous savez à votre niveau sur les relatives
  - 2- En feuilletant des grammaires de référence et plus précisément leur table des matières, repérer où figurent les notions liées aux relatives ? quelles sont ces notions ?
    - utiliser les apports de la recherche là où ils sont disponibles en matière d'acquisition de la notion : ex pour les relatives article de M. Laparra *Pratiques* n° 87, 1995
    - croiser des analyses de copies d'élèves avec les notions figurant dans le champ linguistique des programmes
    - proposer deux démarches sur une même notion selon que l'on vise par exemple une grammaire pour lire ou pour écrire : intérêt de repérer pour lire des relatives sans véritable antécédent dans des textes des Lumières comme Prière à Dieu, *Traité sur la tolérance à l'occasion de la mort de Jean Calas* (1763), chapitre XXIII : complétives au subjonctif adressées à la volonté divine émaillées d'une série **de relatives périphrastiques « que ceux qui allument des cierges en plein midi pour te célébrer supportent ceux qui se contentent de la lumière de ton soleil » pour stigmatiser le caractère anecdotique des particularités religieuses**
- donner des corpus ou des idées de points de départ utilisables, des situations didactiques prototypiques que l'on peut trouver dans des ouvrages ou articles à leur signaler, à titre d'exemple l'ouvrage de C. Tisset pour l'école propose une démarche intéressante pour aborder la phrase passive à partir de brèves parues dans la presse, l'article de G. Parisi et F. Grossman dans *Repères* donne de manière détaillée des corpus et une démarche de travail aboutie sur le discours rapporté (cf parcours de persos 2<sup>de</sup>)
- justifier, détailler très précisément le choix d'une démarche inductive en allant dans le détail y compris matériel qui écrit la synthèse, qui la rédige, que devient-elle ? Affiche, fiche outil...comment prend-elle en compte les interactions langue-écriture, langue-lecture...
- réécrire, aménager des « leçons » de manuel en travaillant avec des grammaires de référence
- opérer un tri d'exercices dits d'application en tenant compte des intéressants critères avancés dans la didactique du français langue première
- réfléchir à la progressivité des apprentissages, cf K. Risselin, progression 3ème ZEP Créteil, logique des associations langue-littérature mais aussi retour de la phrase complexe une fois qu'elle a été introduite. Discussion sur des erreurs de formulation qui aboutit à des fiches

mémentos comportant à la fois des erreurs et des procédures. Evolution au fil de l'année du système de correction linguistique des copies qui amène à une implication accrue des élèves. *Le Français aujourd'hui*, n° 156, 2007 : « Enseignement de la langue crise, tension ? »

- montrer une pratique experte (vidéo, script), déterminer les éléments d'expertise (corpus posant de véritables problèmes linguistiques, temps de recherche, débat, validation, dégager les types d'intervention de l'enseignant, imaginer les propositions des élèves, utilisation de la terminologie, aide à la généralisation) pour envisager des alternances, des adaptations aux difficultés rencontrées dans l'enseignement de la langue.