interlignes

La revue des PLP Lettres - Histoire

n° 46 - juin 2016

« La dictée d'automne », à Puteaux, 2015, source le Parisien

Vers un enseignement réfléchi de la langue

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

académie Versailles

Sommaire

La langue, un sujet de préoccupation fondamental au lycée professionnel 2
Alain Clech

État des lieux dans un lycée professionnel sud francilien 12
Catherine Donnadieu

Est-ce que c'était mieux avant ? 20
Françoise Bollengier

Le français, langue complexe et composite : une histoire singulière 30
Suzanne Boudon

L'étude de la langue est-elle soluble dans la séquence ? 37
Françoise Girod

Et si on jouait au « copycat »? 42
Alexandre Baron

Comment faire pour qu'ils retiennent ? 48
Laurence Mengelle

Enseigner autrement la grammaire 56
Annie Couderc

L'écriture longue en CAP, une chance pour la langue ? 60
Pierre Brunet et Catherine Donnadieu

Le professeur de français et les ateliers rédactionnels 68
Michèle Sendre

Des mots à chaque cours 75
Florence Cabaret

Un « tournoi d'orthographe » au lycée Jacques Prévert de Versailles 79
Laurence Arnoux

« Un métier, c'est un bracelet d'or ! » 84
Alain Clech et Pierre Brunet

Quelques éléments bibliographiques 91
Marie-Laure Elalouf

interlignes

Présentation

En 1999 nous avions consacré deux numéros à l'étude de la langue, nous demandant si nous allions « la *donner au chat* ». Dix-sept ans plus tard, la didactique de la langue est toujours un sujet de préoccupations, de réflexions, de recherches, d'interrogations. Notre *Rendez-vous 2016* a choisi cette problématique : comment « renouveler l'enseignement de la langue et des langages au LP ? Quelles pratiques aujourd'hui en français et en enseignement professionnel ? » Le numéro 46 tente aussi d'apporter un éclairage sur cette question.

Dans un premier article intitulé *La langue au lycée professionnel, un sujet de préoccupation fondamental,* **Alain Clech**, s'appuyant sur une enquête auprès des enseignants et des élèves, dresse un état des lieux : que disent les professeurs de leurs difficultés, comment tentent-ils d'apporter des réponses, que souhaitent-ils en termes de formation ? Et les élèves, quel est leur rapport à la langue ? À son tour **Catherine Donnadieu** établit un *État des lieux dans un lycée professionnel sud francilien* autour de la problématique de la langue. La parole médiatique s'intéresse à ce qu'on enseigne à l'école et véhicule une certaine nostalgie d'une didactique passéiste mais *Est-ce que c'était mieux avant ?* se demande **Françoise Bollengier**, quand on sait que de nombreuses recherches pertinentes de linguistes montrent le contraire. L'apprentissage difficile de notre langue française ne prend-il pas ses origines dans l'histoire de notre pays ? C'est ce que nous démontre **Suzanne Boudon** dans *Le français, langue complexe et composite : une histoire singulière.* Dans *L'étude de la langue est-elle soluble dans la séquence ?* **Françoise Girod** tente d'expliquer pourquoi les enseignants peinent à intégrer l'étude des faits de langue dans un enseignement globalisé.

Comment alors, sur le terrain, tenter de « renouveler » les pratiques ?

Après avoir explicité la manière dont les élèves construisent les concepts et montré comment accéder aux représentations des élèves, **Alexandre Baron** fait deux propositions pour les faire émerger ; il suggère, entre autres, *Et si on jouait au « copycat » ?* Jouer, c'est aussi la solution envisagée par **Laurence Mengelle,** soucieuse de savoir *Comment faire pour qu'ils retiennent* ? Déjà en 1999, **Annie Couderc** proposait une approche originale : *Enseigner autrement la grammaire ou comment faire construire des savoirs par les élèves.* En soulignant le lien essentiel entre langue et production écrite, **Pierre Brunet** et **Catherine Donnadieu** examinent *L'écriture longue en CAP : une chance pour la langue ?* Et si les concours de dictée mettaient l'orthographe à l'honneur ? **Laure Arnoux** évoque *un « tournoi d'orthographe » au lycée Jacques Prévert de Versailles.* Le travail sur la langue est transversal, en particulier dans les classes de baccalauréat Gestion-administration. **Michèle Sendre** envisage le rôle joué par *Le professeur de français dans les ateliers rédactionnels* et **Florence Cabaret** explique comment *Cinq mots à chaque cours* permettent de corriger et d'enrichir le lexique des élèves. Nous terminons le numéro par un témoignage émouvant, *Un métier, c'est un bracelet d'or,* dans lequel Ertan, ancien élève en CAP du bâtiment, raconte comment il a su triompher des difficultés scolaires, réussir son projet professionnel et vaincre la barrière de la langue. L'entretien est mené par **Pierre Brunet** et **Alain Clech** qui tous deux furent ses professeurs. Enfin nous remercions **Marie-Laure Elalouf** de ses précieuses propositions dans *Quelques éléments bibliographiques* qui seront bien utiles à tous.

Françoise Bollengier, Françoise Girod
Coordonnatrices de ce numéro

La langue, un sujet de préoccupation fondamental au lycée professionnel

« Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde. »

Albert Camus

« Apprendre à penser, à réfléchir, à être précis, à peser les termes de son discours, à échanger les concepts, à écouter l'autre, c'est être capable de dialoguer, c'est le seul moyen d'endiguer la violence effrayante qui monte autour de nous. La parole est le rempart contre la bestialité. Quand on ne sait pas, quand on ne peut pas s'exprimer, quand on ne manie que de vagues approximations, comme beaucoup de jeunes de nos jours, quand la parole n'est pas suffisante pour être entendue, pas assez élaborée parce que la pensée est confuse et embrouillée, il ne reste que les poings, les coups, la violence frustre, stupide, aveugle. »

Jacqueline de Romilly

« Il faut donc des décisions et des moyens à la hauteur d'un défi qui conditionne la démocratisation de l'école : faire en sorte qu'aucun élève ne porte sur la langue le regard inquiet qu'on lève vers un ciel où l'orage menace. »

Alain Bentolila

La question de la langue, notamment du fait des débats passionnés qu'elle suscite, constitue l'un des sujets de prédilection, non seulement du système éducatif, mais aussi, relayée par les médias, de l'ensemble du corps social. En salle des professeurs, on entend régulièrement les enseignants déplorer le niveau catastrophique de leurs élèves : *« se plaindre de la baisse constante de niveau des élèves en français est un de lieux communs du discours enseignant »*[1]. Sur le marché du travail, les chasseurs de têtes des cabinets de recrutement traquent, eux aussi, les fautes d'orthographe dont le coût économique est loin d'être négligeable pour les entreprises. Alors que de nombreuses enquêtes ministérielles ou universitaires ont démontré une baisse effective du niveau global, l'Institution scolaire s'efforce, non sans difficulté, de corriger cette dérive. En lycée professionnel, si la qualité de la langue reste au centre des préoccupations, c'est sans beaucoup d'enthousiasme et avec circonspection que les problématiques pédagogiques et didactiques liées à l'étude de la langue sont, la plupart du temps, abordées. Le sujet impressionne et, face à l'ampleur de la tâche, nombre d'enseignants peuvent se sentir démunis. Quant à leurs élèves, le plus souvent en situation d'échec et dépités, ils adoptent une posture de rejet, parfois difficile à rectifier. Dans un contexte sociétal complexe, suscitant de nombreuses interrogations culturelles ou identitaires particulièrement anxiogènes, la question de la maîtrise de la langue est, plus que jamais, essentielle. Dans un « monde flottant » où l'ascenseur social est en panne, où la République, la démocratie et la laïcité peuvent parfois sembler menacées, la langue constitue le premier vecteur de la cohésion sociale, mais aussi, le meilleur rempart contre toute forme d'obscurantisme.

[1] VIGNER Gérard, *« La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? »,* Le français aujourd'hui 2011/02 (n° 173), pages 21 à 32.

Au regard des polémiques soulevées mais aussi de la complexité du sujet, un état des lieux s'imposait. Afin d'illustrer le propos, quelques professeurs de LP ont accepté de répondre à un questionnaire[2]. Les remarques exprimées, les retours d'expérience concernant la pratique, permettent de mieux cerner les représentations et d'appréhender leur ressenti vis-à-vis de l'étude de la langue, mais surtout de préciser la nature des difficultés rencontrées. Dans cet esprit, il a, par ailleurs, semblé opportun de recueillir le point de vue d'élèves de lycée professionnel[3].

Maîtrise de la langue : le niveau baisse ?

Si le constat d'une hausse quantitative du niveau global sur le long terme, mis en lumière par les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet à la fin des années 1980, dans un ouvrage célèbre mais controversé[4], est incontestable, il ne peut masquer la baisse effective du niveau des élèves, et notamment, celle concernant les compétences d'écriture. Ils rappelaient alors qu'au début du vingtième siècle, *« en 1914, 5 % des conscrits signaient d'une croix, ce qui n'existe plus aujourd'hui »*[5]. Il est vrai que ce progrès, fruit d'une politique active de massification de la part de l'institution scolaire, atteste du recul indéniable de l'analphabétisme, dans un pays où le taux de scolarisation approche des 100 %, alors même que l'objectif fixé il y a trente ans, d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, est aujourd'hui atteint. Mais ces résultats, obtenus souvent *« à marche forcée »*, et notamment grâce au baccalauréat professionnel créé dans ce but en 1985 (plus de 20 % d'une classe d'âge obtient un baccalauréat professionnel), cachent mal le creusement d'inégalités aujourd'hui clairement identifiées et dénoncées.

Les évaluations PISA[6] corroborées par d'autres enquêtes[7], confirment les difficultés croissantes des élèves, surtout les plus faibles, vis-à-vis de l'écrit, ainsi qu'une baisse générale du niveau, notamment en orthographe. Ces résultats stigmatisent de fait, les écarts de performances, les inégalités mais surtout, les fragilités d'un système éducatif qui ne parvient pas à les corriger. Ils alimentent aussi, le débat houleux et récurrent, à propos des « bonnes » pratiques mais de plus la guerre sans fin des méthodes d'apprentissage de la lecture. À l'heure de la refonte des programmes, les polémiques sont réactivées et, dans les médias, les spécialistes montent au créneau. Certains linguistes expriment leur désarroi, à l'instar d'Alain Bentolila, auteur du rapport de mission sur l'enseignement de la langue française, publié en 2006. Ce dernier s'insurge dans ses derniers écrits, des dérives d'une l'école *« baladée de réforme en réforme »*[8], critiquant vigoureusement celle récente du collège, *« cimetière des enfants fragiles »*[9] où, selon lui, *« les enfants socialement défavorisés seront une fois de plus les perdants, victimes du renoncement des politiques »*[10]. Faisant écho aux thèses des neuroscientifiques, soutenus par les orthophonistes, il s'élève aussi contre la fin de l'écriture cursive menacée par le clavier[11]. Dans un récent article du Monde[12], Philippe Meirieu s'efforce quant à lui, d'apaiser la controverse suscitée par les propos de la ministre concernant le retour de la dictée quotidienne, pourtant absente des nouveaux programmes. Citant Itard, Freinet, Pestalozzi et Freire il rappelle l'importance de travailler simultanément *« l'outil »* et *« l'intention »*, dénonçant *« l'amnésie pédagogique »*, tout en appelant à *« engager une véritable réflexion sur l'entrée dans l'écrit »*

---

2 Quatre professeurs de Lettres-histoire du lycée Jean Pierre Timbaud, à Brétigny-sur-Orge, ont participé à cette petite enquête.

3 Cinq classes de baccalauréat professionnel ont participé à l'enquête : une classe de seconde *Technicien d'étude du bâtiment*, une classe de première *Gestion-administration*, ainsi que trois classes de terminale (*Techniciens d'étude du bâtiment*, *Techniciens en chaudronnerie industrielle*, et *Gestion-administration*).

4 BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, « *Le niveau monte* », éditions du Seuil, 1985.

5 *Ibidem.*

6 Programme international pour le suivi des acquis des élèves, ensemble d'études menées par l'OCDE.

7 Il s'agit des enquêtes MANESSE-COGIS en 2005, DEPP en 2007 et CEDRE en 2009.

8 BENTOLILA Alain, « *Lettre ouverte à Benoît Hamon* », L'Express, 04 avril 2014.

9 BENTOLILA Alain, « *Le collège est le cimetière des enfants fragiles* » (entretien), Marianne, 4 mai 2015.

10 *Ibidem.*

11 BENTOLILA Alain s'élève contre la fin de l'écriture manuelle. Entretien, Le Figaro, 26 novembre 2014.

12 MEIRIEU Philippe, « *De la dictée quotidienne à « l'entrée » dans l'écrit* », Le Monde, 3 novembre 2015.

Le français, une langue étrangère ?

La littérature regorge de récits qui interpellent le lecteur, étonné de constater que le français a longtemps été considéré comme une langue étrangère en terre de France. En 1661, dans une lettre adressée à La Fontaine, lors d'un voyage à Uzès, en pays d'Oc, Racine constate que le français n'est encore qu'une langue régionale : *« J'avois commencé dès Lyon à ne plus guère entendre le langage du pays, et à n'être plus intelligible moi-même »*[13]. Arrivé à Valence, désappointé, il jure avoir *« autant besoin d'un interprète, qu'un Moscovite en auroit besoin dans Paris ».* Deux ans plus tard, son ami La Fontaine en voyage en Limousin, à seulement 350 km de Paris, dresse le même tableau dans une des lettres qu'il écrit à sa femme : *« Comme Limoges n'est éloigné de Bellac que d'une petite journée, nous eûmes tout loisir de nous égarer ; de quoi nous nous quittâmes très bien, et en gens qui ne connaissaient ni la langue ni le pays »*[14]. L'enquête sur les patois[15] de l'Abbé Grégoire réalisée en 1790, révèle *« qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale »* : seulement un Français sur cinq parle couramment notre langue alors que deux sur cinq l'ignorent totalement et *« qu'il n'y a qu'environ quinze départements de l'intérieur où la langue française soit exclusivement parlée ».* À la fin du siècle, on estime qu'un Français sur sept sait lire et écrire alors que, paradoxalement, le français s'impose en Europe, étant à cette époque, la langue de la diplomatie, couramment pratiquée à la cour des principaux États européens. Rivarol, dans son *Discours sur l'universalité de la langue française*[16] publié en 1784, déclare qu'elle est, *« de toutes les langues, la seule qui ait une probité attachée à son génie. Sûre, sociale, raisonnable, ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine ».*

Ce n'est qu'en 1823, que la grammaire normative est fixée et rendue obligatoire, après la publication de la *Nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal, véritable socle de la grammaire scolaire. Alors que l'orthographe est imposée pour les examens et les actes administratifs à partir de 1832, c'est avec les lois Ferry, cinquante ans plus tard, que le français s'impose à l'École, désormais obligatoire. La Troisième République, dont la mission fut avant tout de donner corps au modèle de l'État-nation issu des Lumières, confia à l'École, alors véritable « fabrique du citoyen », celle de forger le mythe national, tout en imposant la langue française à l'ensemble du territoire national.

Au vingtième siècle et surtout à partir des années 1970, avec le développement de la linguistique moderne, de nouvelles approches sont venues bousculer l'enseignement traditionnel de la langue : grammaire structurale issue des travaux de Saussure, grammaire générative de Noam Chomsky, grammaire textuelle de Bernard Combettes…

Alors que les didacticiens continuent de débattre, nos « anciens », consternés par le niveau affligeant de leurs petits ou arrière-petits enfants, vantent les mérites des « hussards noirs », popularisés par Charles Péguy dans « L'argent »[17], tout en évoquant, non sans nostalgie, une époque révolue où, ayant obtenu leur certificat d'études, les élèves maîtrisaient parfaitement la langue de Molière. Or, rappelait Antoine Prost, dans une chronique quotidienne sur France Inter[18], consacrée à l'année précédant le Premier conflit mondial : *« le certificat d'études ne concernait en réalité que les bons élèves, les seuls que les instituteurs présentaient à l'examen. Et donc on ne comptait qu'un tiers d'une classe d'âge titulaire du certificat d'études. Un diplôme qui, s'il garantissait des apprentissages solides en lecture, écriture, orthographe et calcul, se contentait aussi de connaissances très minces en sciences, en histoire et en géographie… ».*

---

[13] RACINE, « *Lettre VII à M. de La Fontaine* », 11 novembre 1661.
[14] LA FONTAINE, « *Lettre VI à sa femme* », 17 septembre 1663.
[15] Abbé GRÉGOIRE, « *Rapport sur la nécessité de détruire les patois* », présenté à la Convention, le 16 prairial an II (4 juin 1794). Résultat d'une enquête menée entre 1790 et 1791.
[16] RIVAROL, « *Discours sur l'universalité de la langue française* », 1784.
[17] PÉGUY Charles, « *L'argent* », 1913.
[18] France inter, « *Si nous vivions en 1913* », chroniques radiodiffusées au cours de l'été 2013.

L'étude de la langue à l'épreuve des programmes

La notion de « maîtrise de la langue » n'apparaît dans les textes officiels qu'en 1990, dans les documents d'accompagnement des programmes. Puis, en 2005, avec la *« loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école »*, elle devient le premier des sept *« piliers »* du socle commun, conformément aux prescriptions de la Conférence de Lisbonne de 2000. Dans le cadre du socle où la langue occupe une place prédominante, déclinée en domaines (lire, écrire, dire) et en items, elle est désormais, la première des compétences à maîtriser : *« La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité… La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française »*[19]. Le cahier des charges et les référentiels qui l'accompagnent instituent de fait, un curriculum se substituant aux programmes traditionnels, notamment avec la mise en place du livret de compétences. Dans l'esprit du socle, la maîtrise de la langue n'est plus envisagée uniquement dans un cadre disciplinaire, mais devient une compétence partagée. Pourtant, dans les faits, l'étude de la langue demeure la chasse gardée du professeur de français, censé être le seul détenteur de l'expertise nécessaire.

Les programmes officiels de CAP (1981) et de BEP (1992) sont novateurs ; ils préconisent une organisation de l'enseignement en séquences décloisonnées ainsi qu'une approche typologique des textes. L'étude de langue, quant à elle, est envisagée dans le cadre d'activités de réécriture et de reformulation, à destination d'élèves ayant fréquenté le collège et suivi un enseignement complet de grammaire. Les contenus engagent à *« réviser »* et *« réajuster »* les connaissances mais aussi à *« l'approfondissement des phénomènes linguistiques intégrés dans des séquences d'enseignement globalisées au service de l'écoute, de la lecture, de l'écriture ou de l'expression orale »*. Dans ce contexte, le recours à l'étude systématique et décontextualisée des faits de langue, autrement dit, la séance de grammaire « traditionnelle » reste néanmoins possible. À ce propos, le programme du baccalauréat professionnel de 1995, dans lequel la place accordée à la grammaire textuelle est prépondérante, indique qu'*« il est possible de consacrer une séance de travail spécifique à l'étude d'un de ces points »*[20] Il est rappelé cependant, que *« ceux-ci ne sont pas des objectifs d'étude mais des outils pour mieux comprendre et émettre tout type de discours »*.

Les réformes des programmes de français au collège (2008) et au lycée (2009), précisent les nouvelles orientations concernant la maîtrise de la langue tout en réaffirmant l'importance à accorder à l'étude de la langue, conformément aux préconisations du socle. Ainsi, en CAP, les textes rappellent que *« 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 ».* L'étude de la langue est envisagée comme une *« pratique raisonnée de la langue »* qui « *s'inscrit dans le cadre de la séquence au cours de moments privilégiés que l'enseignant organise »*. Dans cet esprit, des *« temps privilégiés »* sont prévus afin de construire et de mémoriser des *« repères »*. Plus généralement, au lycée professionnel, *« 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 »*. En baccalauréat professionnel, les notions linguistiques trouvent *« une place naturelle dans un objet d'étude particulier, mais tous les objets d'étude mettent en jeu la pratique de la langue orale et écrite »*. Le document ressources d'accompagnement, recense les notions lexicales, grammaticales et stylistiques (soit un total de 31 notions) que l'enseignant se doit d'intégrer pour chacun des objets d'étude du programme. Il s'agit de *« consolider les acquis du collège et remédier aux lacunes*

[19] Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, relatif au *« Socle commun de connaissances et de compétences »*, partie 1, *« La maîtrise de la langue française »*, page 5.

[20] Il s'agit des cinq énoncés dans la partie consacrée aux *« notions pour l'analyse et la production de textes »* 1.3. Programme de français Baccalauréat Professionnel 1995, in Site académique de Nice http://www.ac-nice.fr/plplh/programmes/bac/prog-fr.pdf

repérées ». De même, *« dans la continuité du collège, le travail sur la correction de l'orthographe doit être poursuivi et renforcé ».*
Les réformes successives se sont efforcées de régler le différend didactique existant entre partisans de la grammaire de la phrase et ceux préconisant une approche textuelle de la grammaire : oscillations entre les deux conceptions dans les programmes de BEP de 1992, mise en avant de la grammaire de texte dans celui du baccalauréat professionnel de 1995, démarche novatrice, invitant à alterner et combiner les approches dans le programme de 2009. Pourtant, l'épineuse mais primordiale question des pratiques demeure : faut-il, par exemple, privilégier une approche décontextualisée, s'inspirant du cours de grammaire traditionnel ou envisager l'étude des faits de langue comme un « outil » au service des compétences de lecture et d'écriture ? Face à l'importance et à la complexité des enjeux didactiques, une approche raisonnée mais surtout non dogmatique de l'étude de la langue s'impose.

Quid de la formation ?

Au-delà des programmes, l'institution s'est dotée d'établissements consacrés à la formation des futurs enseignants issus du concours. Les réformes successives ont engendré de nouveaux dispositifs, censés corriger les déficits constatés dans les structures précédentes. Concernant l'étude de la langue, il n'est pas inopportun de rappeler quels étaient les contenus de formation successivement proposés dans ces différentes structures et d'en observer l'évolution. Dans les Écoles normales d'application (les ÉNNA[21]) remplacées par les IUFM en 1990, la question était peu abordée. Les formateurs privilégient alors les compétences de lecture et recommandent les ouvrages de Schmitt et Viala[22] dans lesquels, des outils d'analyse des textes sont proposés (étude du paratexte, typologie textuelle, énonciation et visée du discours, schémas narratifs et actanciels). Quant aux autres préoccupations didactiques liées à l'étude des faits de langue, elles sont parfois reléguées au second plan. La création des ÉSPÉ en 2013, manifeste une ambition nouvelle : offrir une solide formation aux futurs professeurs désormais titulaires d'un master. Qu'en est-il de l'Étude de la langue ? Les nouveaux contenus de formation sont-ils à la hauteur des attentes des personnels enseignants et d'éducation stagiaires (PEES) ?

Les contenus de formation de l'année préparatoire au concours, dans le cadre des masters MEF (Métiers de l'enseignement et de la formation), reflètent une prise en compte du malaise exprimé par les professeurs de lettres des collèges et des lycées qui s'estiment insuffisamment préparés et formés à enseigner l'étude de la langue[23], d'où la nécessité impérieuse de donner aux futurs enseignants, et particulièrement aux PEES de Lettres-histoire, une solide formation en ce domaine. Dans la perspective du nouveau baccalauréat professionnel, la réforme des programmes de Lettres, amorcée dès 2009, avait inscrit le champ linguistique dans les connaissances à maîtriser pour chaque objet d'étude. Les modalités des épreuves de lettres au concours ont, elles aussi, suivi ce chemin. Si les rapports de jury insistaient déjà sur la nécessaire maîtrise des outils d'analyse linguistique de la part des candidats, la session 2011 inaugure la question de grammaire comme partie intégrante de l'épreuve d'admissibilité en lettres. Le rapport de cette même session fixait l'ambition de cette nouveauté : *« les attentes du jury sont fixées au niveau des connaissances attendues des élèves en fin de classe de troisième »*. En 2014, la leçon de Lettres intégrait, elle aussi, une question de grammaire à l'épreuve d'admission.

Pour cette nouvelle génération d'enseignants, le manque de formation liée à l'étude de la langue se situe donc moins au niveau de la théorie que de la pratique en classe. Sur le terrain pourtant, les difficultés à inclure l'étude de la langue dans la pratique quotidienne d'une séquence restent souvent les mêmes que pour leurs aînés. Dans le

[21] ÉNNA : École normale nationale d'apprentissage. De1945 à 1990, les ÉNNA ont assuré la formation des personnels enseignants des centres d'apprentissage.
[22] SCHMITT Michel-P et VIALA Alain, « *Savoir-lire »,* éditions Didier, 1992.
[23] ELALOUF M-L, BENOIT J-P, TOMASSONE R. « *Enseigner le français. La formation linguistique des professeurs de lettres en question* ». Amsterdam : éditions De Werelt, coll. *« Travaux et recherches en linguistique appliquée »,* 1996.

but de pallier ces insuffisances, la formation des professeurs stagiaires au sein des ÉSPÉ tente de mettre en avant la pratique concrète de l'étude de la langue au quotidien. Le décalage, parfois considérable, entre savoir universitaire et pratique en classe, est un sentiment déjà ancien et qui se ressent parfois brutalement. À la difficulté de la pratique s'ajoutent des difficultés langagières rencontrées de manière plus récurrente chez les élèves de la voie professionnelle. C'est sur cette question que le Groupe de Travail et d'Impulsion ainsi que le Groupe Ressources « Lutte contre l'illettrisme » de l'académie de Versailles s'étaient penchés en 2008 en proposant, outre un état des lieux des diverses difficultés de langue, des propositions d'actions concrètes à destination, entre autres, des professeurs stagiaires. Des exemples de séquences intégrant l'étude de la langue, notamment au travers de l'utilisation des TICE, complètent également cette formation au sein des ÉSPÉ. Ces différentes pratiques doivent nécessairement passer l'épreuve du feu en classe. Mais, en situation, la tâche peut sembler titanesque.

Des enseignants en première ligne, la fleur au fusil

Les professeurs de LP issus du concours sont par essence bivalents. Majoritairement historiens, mais aussi géographes pour une minorité d'entre eux, le dernier cours de français auquel ils ont assisté, sans évoquer l'ultime séance de grammaire au collège, remonte à la classe de première. Dans un article intitulé « Heurs et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue au lycée professionnel »[24] Françoise Bollengier et Isabelle de Perreti soulignent la complexité des enjeux liés à l'enseignement de l'étude de la langue au LP mais aussi, les difficultés auxquelles doivent faire face des enseignants ne disposant pas d'une solide formation en ce domaine. De fait, ils ne sont pas des spécialistes des Sciences du langage et se sentent insuffisamment armés pour aborder les questions relatives à l'étude de la langue face à un public réfractaire et souvent en grande difficulté. Et si leur réussite universitaire atteste d'une maîtrise incontestable des savoirs requis, les représentations de ce que doit être une séance d'étude de la langue au LP, mais surtout la complexité des stratégies didactiques à mettre en œuvre afin de développer les compétences de lecture et d'écriture des élèves, peuvent les inhiber et entraver leurs pratiques. D'autre part, la lecture des programmes et des documents d'accompagnement fixant les grandes orientations, sur le *« principe de liberté pédagogique »*, apporte des réponses insuffisantes aux interrogations légitimes des enseignants sur la manière d'aborder les faits de la langue en classe : concevoir une progression intégrant l'étude de la langue au sein de séquences consacrées aux objets d'étude du programme, constitue une véritable gageure.

Lorsque l'on demande aux professeurs d'évaluer le niveau de leurs élèves, la plupart constatent la faiblesse du niveau moyen de leurs compétences de lecture et d'écriture. Ils évoquent d'importantes difficultés de compréhension en lecture, liées à des lacunes lexicales et grammaticales qui ne permettent pas de saisir le sens de la phrase. Les élèves butent ainsi sur le sens de termes jugés à tort, acquis, parce que relevant d'un registre de langue courant. De même, ils observent une difficulté croissante à contextualiser ou à conceptualiser qui ne permet pas d'envisager un texte littéraire ou autre, dans sa globalité pour en dégager le sens général.

À l'écrit, sur le plan formel, les insuffisances voire l'absence de ponctuation, la présence de nombreuses répétitions, la méconnaissance des substituts lexicaux ou grammaticaux, sont souvent évoquées, de même que les lacunes récurrentes en orthographe grammaticale. Sur le fond, ils notent les difficultés à développer un propos, à formuler et expliciter une idée ou un point de vue, à mettre en mots, organiser et structurer la pensée. Cela n'est pas nouveau, mais depuis la réforme du baccalauréat professionnel, un public différent est arrivé, plus jeune et n'ayant jamais redoublé, se présentant au lycée avec une maîtrise approximative des compétences requises pour la validation du palier III du socle commun. Les nouvelles technologies

[24] BOLLENGIER Françoise, DE PERRETI Isabelle, *« Heurs et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue au lycée professionnel »*, *Le français aujourd'hui* 2011 / 2 (n°173), pages 71 à 86.
On peut en lire une synthèse dans ce numéro, en se reportant à l'article de BOLLENGIER Françoise, « *Est-ce que c'était mieux avant* ? », Interlignes n° 46, page 20.

sont souvent incriminées et jugées responsables de la baisse générale du niveau, les activités de lecture et d'écriture des élèves, se limitant, en dehors du cadre scolaire, à la pratique de la « novlangue » en usage dans les textos. À l'instar de Tweeter et de ses 140 caractères, les outils numériques favorisent la brièveté et la rapidité aux dépens de la réflexion et du temps long qu'exigent les activités de lecture et d'écriture. Qu'en est-il réellement ? La question est, à ce jour, loin d'être tranchée.

D'autre part, les enseignants évoquent aussi des facteurs d'ordre psychologique. Ainsi, de nombreux élèves ressentent un sentiment d'échec vis-à-vis du français, notamment à l'écrit, qui se traduit par une forme de renoncement, reflet de la pénible expérience du collège : comment envisager de progresser quand, après correction, la dictée est inévitablement sanctionnée par un zéro, confirmant la nullité de nombre d'entre eux ? Pourquoi s'efforcer à corriger ses productions écrites lorsque les notes obtenues en rédaction ne dépassent jamais la moyenne ? Face à des élèves convaincus de leur incompétence, enfermés dans une dynamique de l'échec, le professeur lui-même peut s'interroger de la pertinence d'une ultime séance consacrée à une notion maintes fois vue au collège, sans résultat apparent.
En outre, le nombre d'élèves victimes de troubles « dys »[25], ou identifiés comme tels, augmente et, conséquence d'une meilleure détection des troubles cognitifs et d'une amélioration du suivi, ce phénomène se banalise. Il faut évoquer aussi l'arrivée d'élèves non francophones ou primo-arrivants, parfois en grande difficulté sociale, qui vient encore accentuer l'hétérogénéité des classes. Face à la diversité grandissante du public et à la variété de difficultés langagières rencontrées, les enseignants sont astreints à multiplier les dispositifs, notamment dans le cadre de l'Accompagnement personnalisé, afin de tenter de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves dans le domaine de l'étude de la langue. Mais, dans les faits, leur mise en place reste problématique.

Étonnamment, si la question du niveau déplorable des élèves constitue un leitmotiv en salle des professeurs, celle des pratiques ne fait pas florès. Les enseignants évitent d'aborder le sujet délicat de l'étude de la langue. De fait, s'estimant insuffisamment compétents ou formés pour parvenir à réussir, alors même que les professeurs de lettres certifiés voire agrégés du collège ont préalablement échoué, l'énormité de la tâche à laquelle ils doivent faire face les pétrifie. Aussi, l'étude de la langue reste à la marge des pratiques et les professeurs de LP s'efforcent sans grande conviction, d'intégrer des notions linguistiques ou textuelles dans leurs progressions. Alors que certains organisent quelques séances spécifiquement consacrées à l'étude d'un fait de langue dans le cadre des séquences, d'autres confessent une pratique plus occasionnelle et contextuelle, effectuant *« lorsque cela s'impose »*[26], un point sur la langue au cours duquel la règle orthographique ou grammaticale est revue, les notions lexicales reprises. Mais, dans les faits, l'intégration de séances ou de moments consacrés à l'étude de la langue reste parfois problématique, notamment dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale au sein de laquelle, son apparition soudaine peut sembler artificielle voire déplacée. Autrement, les séances d'étude de la langue décontextualisées et plus systématiques (dictées, règles, batteries d'exercices) sont plutôt réservées aux classes de CAP dont les élèves semblent accepter et apprécier le caractère formel. Dans ces classes, certains enseignants exploitent les heures d'aide individualisée pour effectuer ce travail, alors que d'autres préfèrent consacrer une heure *« explicitement signalée dans l'emploi du temps »*[27], à l'étude de la langue. En baccalauréat professionnel, les enseignants favorisent plutôt une pratique décloisonnée et contextualisée, en intégrant une ou plusieurs questions *« systématiquement réservées à l'étude du fait de langue observé au cours de la séance »*. Le point de grammaire alors étudié est celui jugé *« indispensable à la compréhension du texte »*. Les travaux d'élèves sont, par ailleurs, souvent exploités comme supports de remédiation. Leurs productions sont utilisées lors des corrections au cours desquelles, les élèves sont amenés à corriger, oralement ou par écrit, les

[25] On regroupe sous l'appellation « troubles dys », les troubles cognitifs spécifiques et les troubles de l'apprentissage qu'ils induisent notamment dyslexie et dysorthographie mais aussi, dysphasie, dyspraxie, dyscalculie …
[26] Il s'agit des propos tenus par les enseignants ayant répondu au questionnaire.
[27] *Ibidem.*

erreurs grammaticales, lexicales ou syntaxiques identifiées dans certains passages. Ils permettent par ailleurs *« de repérer des types de fautes avant de revenir sur un point de conjugaison, de grammaire ou d'orthographe »*[28]. Il semble important d'établir avec eux, une typologie des problèmes rencontrés le plus fréquemment : cela leur permet de comprendre que les erreurs identifiées sont communes et récurrentes, qu'ils connaissent souvent les règles leur permettant de les éviter, mais les négligent par désintérêt ou lassitude. Pourtant, les enseignants restent dubitatifs quant aux finalités mais aussi à l'efficacité des séances d'étude de la langue. Ils constatent, comme leurs prédécesseurs au collège, le peu d'efficience des activités menées en classe : *« Il n'est pas rare de retrouver les mêmes fautes dans les copies alors que la notion concernée a été abordée lors de la séance précédente »*[29]. Si les élèves sont tout à fait capables d'identifier certaines figures de style maintes fois étudiées (comparaisons, métaphores et autres personnifications), *« ils ne semblent pas profiter des outils à leur disposition pour la compréhension ou la rédaction d'un texte »*[30] et ne réinvestissent pas les notions pourtant revues en cours. Alors qu'un tel constat pourrait les décourager, les professeurs de LP s'efforcent de tirer parti de leur bivalence. Ainsi, ils peuvent être amenés à aborder incidemment, une question relevant des compétences de français, lors d'une séance d'histoire, de géographie ou encore d'EMC. Les élèves, habitués au cloisonnement des matières, sont souvent déconcertés par une telle incursion de la langue en dehors de son champ disciplinaire traditionnel, mais ils apprécient au final, les vertus d'une transdisciplinarité qui fait sens et acceptent alors, plus facilement, de travailler des compétences jusqu'alors négligées. Et, lorsqu'il s'agit de rédiger les rapports de stage, ils sont même demandeurs ! Depuis la réforme du baccalauréat professionnel, ils accomplissent vingt-deux semaines de formation en entreprise et produisent dans ce contexte, plusieurs comptes-rendus écrits dans lesquels ils sont tenus de présenter et d'expliquer les diverses tâches réalisées. C'est dans le domaine professionnel qu'ils découvrent la nécessité de développer leurs compétences d'écriture : ne pas se contenter d'un premier jet mais corriger un premier travail afin de l'améliorer, prendre en compte des règles de la syntaxe et de la grammaire, choisir le vocabulaire adapté… Ainsi, comme le souligne opportunément Nicole Bouin, professeure de Lettres-histoire, dans un récent article intitulé « En lycée professionnel, un tissage didactique »[31] : *« La première qualité d'un enseignant en lycée professionnel est sûrement la capacité à s'adapter le plus finement possible aux filières, sans renoncer à l'essence de sa, non, de ses disciplines »*. C'est effectivement le plus souvent en de telles circonstances, à l'écart du programme référentiel disciplinaire, que l'étude de la langue fait sens aux yeux des élèves et recouvre ses lettres de noblesse.

Des élèves en quête de compétences disciplinaires et transversales

Dans l'article du Monde précédemment cité[32], Philippe Meirieu, rappelle combien, pour nombre d'élèves en difficulté, écrire « *n'est pas un projet fabuleux ».* Pour ces derniers, l'acquisition des quatre compétences du premier pilier du socle commun, s'apparente à l'ascension de l'Everest et le français, parfois, à une langue étrangère.

Ainsi, lorsqu'on demande à des lycéens d'évaluer leur niveau de français ou encore d'exprimer leur point de vue concernant l'efficience des séances d'étude de la langue, deux affirmations émergent invariablement. La première lapidaire, résonne comme une sentence, résumant de manière irrévocable, la perception négative de leur niveau de compétences, se traduisant par un : *« je suis nul ! »*. La seconde allégation est tout aussi catégorique, relevant d'un même sentiment d'échec, mais c'est l'institution scolaire qui est, cette fois, visée : *« de toute façon, les cours de grammaire, ça ne sert à rien ».* D'autres remarques amères concernant les zéros récurrents en dictée,

[28] Il s'agit des propos tenus par les enseignants ayant répondu au questionnaire.
[29] *Ibidem.*
[30] *Ibidem.*
[31] BOUIN Nicole, « *En lycée professionnel, un tissage didactique* », article du dossier « *Tous compétents en français »,* coordonné par BUCHETON Dominique et SEGHETCHIAN Dominique, Cahiers pédagogiques, *n°522,* juin 2015.
[32] MEIRIEU Philippe, « *De la dictée quotidienne à « l'entrée » dans l'écrit »,* Le Monde, 3 octobre 2015.

ponctuent inexorablement les débats, révélatrices de la manière dont ils reçoivent et interprètent le message : une validation institutionnelle de leur nullité. Fort heureusement, lorsque l'on creuse plus avant la question, les réponses divergentes témoignent de la richesse mais aussi de la complexité du problème. Lorsqu'ils arrivent au lycée, avec pour tout bagage, leur vécu d'élèves *« nuls »* en français, ils sont capables de dépasser le sentiment de frustration qui les anime et leur perception évolue sensiblement. Ainsi en terminale professionnelle, la confiance retrouvée, habités par une motivation nouvelle, ils sont plus magnanimes vis-à-vis d'eux-mêmes, estimant leur niveau général plutôt *« moyen »*.

Ils restent néanmoins conscients de leurs difficultés ou de leurs limites et confirment éprouver des difficultés de compréhension notamment en lecture. Mais s'ils disent maîtriser convenablement les compétences en ce domaine, ils se trouvent souvent dans l'incapacité à contextualiser et ne parviennent pas, de ce fait, à comprendre le sens général des textes étudiés. On le sait, nos élèves ne sont pas des lecteurs. Pourtant, certains avouent lire en dehors des contraintes de l'Institution scolaire. Ils apprécient les romans et les genres à la mode comme l'Héroïc fantasy, spécifiquement destinée à un public adolescent. D'autres lisent des bandes dessinées ou encore les journaux gratuits et quelques-uns reconnaissent les vertus de la lecture qui permet d'*« enrichir le vocabulaire »* et constitue *« une aide précieuse pour améliorer son orthographe »*. Mais la majorité aborde désormais la lecture, sur le Web, par l'intermédiaire des tablettes et autres outils numériques. Ils lisent et écrivent, oui, mais essentiellement des SMS ou des messages sur les réseaux sociaux.

Les avis concernant les compétences d'écrit divergent et reflètent la complexité des difficultés rencontrées, qu'elles soient grammaticales, ou lexicales, qu'il s'agisse de *« trouver les mots pour exprimer ce que l'on veut dire »*, de parvenir à *« construire des phrases correctes »*, à organiser ses idées et à *« faire un plan »*. Divers troubles « dys » résistants sont évoqués afin d'expliquer des difficultés anciennes mais persistantes. Beaucoup avouent ne pas prêter suffisamment attention à la qualité de leurs productions, l'école étant l'unique lieu où l'on contrôle et évalue ces compétences. Ils rechignent à prendre le temps de se relire afin de corriger des fautes qu'ils pourraient pourtant identifier s'ils en avaient la volonté. À les entendre, le langage SMS et la saisie intuitive si appréciée des élèves, règlent en partie les questions relatives à la pratique de l'orthographe au quotidien, mais, comme pour tout type de message, cela dépend du destinataire, et s'il s'agit d'envoyer une carte postale à un grand-parent par exemple, l'on porte un intérêt plus soutenu à la qualité de l'expression. Les arguments évoqués pour expliquer le manque d'attention vis-à-vis des contraintes de la langue sont le reflet de l'air du temps : primauté à la rapidité, au quantitatif, simultanéité des activités favorisées par le numérique, sentiment d'une perte de temps lorsqu'il s'agit de bien écrire ou de lire un texte long… Ils affirment parfois connaître les règles de grammaire de base mais de douter et de faire de mauvais choix, par manque d'assurance ou de confiance en eux. En situation d'évaluation, les élèves reconnaissent prêter peu d'attention aux annotations présentes sur les copies : *« il y a plein de rouge et lorsque je relis ce que j'ai écrit, je vois mes fautes mais je ne les corrige pas »*, par négligence ou manque de temps. La majorité s'efforce tout de même de prendre en compte les difficultés et constate des progrès, laborieux et modérés certes, mais avérés. Pour expliquer cette évolution, ils expriment leur satisfaction d'être mieux considérés au lycée professionnel, où ils se sentent acceptés tels qu'ils sont et moins stigmatisés qu'auparavant : le lycée étant pour eux, un espace au sein duquel *« on nous laisse nous exprimer et où on est moins jugé »*, un lieu dans lequel, finalement, l'on peut reprendre confiance en soi. La plupart envisagent la disparition de la dictée comme une libération et le regard bienveillant du professeur de Lettres-histoire peut constituer un déclic qui leur permet de reconsidérer leur posture vis-à-vis des compétences de langue. Ils disent par ailleurs, moins subir la pression des évaluations qu'au collège et, si certains estiment ne pas être suffisamment évalués, la majorité pense *a contrario* l'être *« juste comme il faut »*.

Conséquence de l'organisation disciplinaire des enseignements, leur volonté de progresser reste sélective et beaucoup d'entre eux avouent réserver leurs efforts au cours de français, la langue passant ainsi au second plan dans les autres matières.

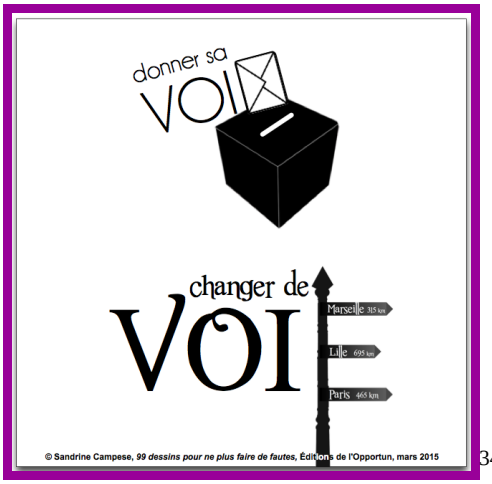
Par contre, il est surprenant et rassurant de constater l'importance accordée aux compétences d'oral et d'écrit lorsqu'elles s'inscrivent dans un contexte professionnel. Car les élèves sont conscients de l'intérêt porté par l'entreprise à la maîtrise de la langue. Tous concèdent alors qu'elle constitue un atout indéniable pour s'insérer dans le monde du travail et réussir son insertion professionnelle. Pour obtenir un emploi, mieux vaut *« s'exprimer correctement lors de l'entretien d'embauche »* et *« faire attention au registre de langue utilisé »*. De même, il est impératif de rédiger correctement son CV et ses lettres de motivation car *« si l'on fait des fautes, on risque de ne pas être compris »* et *« on n'est pas pris au sérieux »*. C'est d'ailleurs au moment des périodes de formation en entreprise, notamment quand il s'agit de rédiger le rapport de stage, que le professeur de Français est sollicité. C'est probablement là que l'étude de la langue prend tout son sens aux yeux des élèves qui acceptent alors de relire leurs productions, de prendre le temps d'effectuer le travail nécessaire et de procéder au pénible mais indispensable exercice de réécriture. C'est le plus souvent dans ce contexte, à l'écart du référentiel de français et des préoccupations littéraires, mais au cœur des compétences transdisciplinaires du socle commun, que l'élève devient *« acteur et non sujet passif »* de sa formation linguistique, et comme le rappellent fort justement Stéphanie Vienco et Géwana Atouillant, *« le français, comme enseignement général lié à la spécialité, permet d'ouvrir largement la réflexion sur la langue, la communication »*[33]. À charge pour les enseignants de profiter de cette aubaine en réinvestissant également, dans le champ disciplinaire, cet intérêt nouveau porté aux compétences de lecture et d'écriture, afin d'approfondir l'étude de la langue et peut-être même, récompense suprême, de la faire aimer.

Alain Clech
Professeur de Lettres-histoire
Lycée J-P. Timbaud, Brétigny-sur-Orge, Académie de Versailles

Stéphane Prouteau
Professeur de Lettres-histoire
Lycée J-P. Timbaud, Brétigny-sur-Orge, Académie de Versailles
(Pour la partie consacrée à la formation dans les ÉSPÉ)

Remerciements pour leur collaboration

À Coralie *Collin, professeure de Lettres-histoire, Lycée Vincent Van Gogh, Aubergenville, Académie de Versailles*
À *l'équipe de Lettres-histoire ainsi qu'aux élèves du Lycée Jean-Pierre Timbaud*



[34]

[33] VIENCO Stéphanie, PLP Lettres-histoire et ATOUILLANT Géwana, PLP STMS, « *Pour concourir à la professionnalisation* », dossier « *Tous compétents en français* », Cahiers pédagogiques, *n°522,* juin 2015.
[34] CAMPESE Sandrine; « *99 dessins pour ne plus faire de fautes* », éditions de l'Opportun, Paris, 2015, page 169. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.

État des lieux dans un lycée professionnel sud francilien

« La vraie question, la seule qui doit nous mobiliser, est de savoir comment distribuer de manière plus équitable le pouvoir linguistique afin que certains ne soient pas exclus de la communauté de parole, de lecture et d'écriture. »

Alain Bentolila[35]

À l'heure de la réforme des collèges et de la polémique sur la « nouvelle - mais non récente[36] – orthographe » de quelque deux mille mots, il nous a paru nécessaire de nous interroger sur nos pratiques en matière d'étude de la langue et sur le ressenti de nos élèves face à ces questions.
Si les enseignants du lycée Auguste Perret d'Évry sont très largement convaincus qu'il est important d'enseigner la langue au lycée professionnel, c'est parce que c'est un facteur d'intégration et que, sans elle, « *l'insécurité linguistique* », selon l'expression d'Alain Bentolila[37] menace un nombre important d'élèves – par ailleurs souvent qualifiés de « décrocheurs ». Ceux-là mêmes qui posent la sempiternelle question « *à quoi ça sert ?* »… Ce n'est pas dans l'optique de savoir ce que cela peut leur « apporter » dans un futur proche (la perspective de l'examen par exemple) ou lointain (la recherche d'un emploi), c'est souvent parce qu'ils sous-entendent que « *ça ne sert à rien* » puisqu'ils l'ont déjà appris et que, de toute manière, ils n'y arriveront pas. Alors comment les faire changer d'avis ? Quelles réponses leur apporter ? Quelles pistes explorer pour qu'ils ne reproduisent pas les mêmes schémas, ceux qui les ont conduits à l'échec ?

Un constat inquiétant mais qui n'est pas récent

Les constats concernant la maîtrise de la langue en lycée professionnel sont alarmants. Ils sont le reflet des difficultés auxquelles fait face l'enseignement de la langue en général comme en témoignent les résultats de l'enquête PISA[38] 2012 de l'OCDE qui soulignent une baisse des performances des élèves français aux évaluations nationales et internationales. Ces enquêtes révèlent surtout des écarts de plus en plus importants entre des élèves à l'aise à l'écrit qui bénéficient d'un environnement socio-culturel propice à l'apprentissage et des élèves plus éloignés de la culture et de l'école pour lesquels les résultats scolaires se dégradent sans cesse au fur et à mesure des enquêtes PISA, réalisées tous les trois ans depuis l'année 2000.
« *Le nombre de jeunes en décrochage croît en France plus qu'ailleurs. 19 % des élèves sont peu performants à l'écrit. Ils n'atteignent pas le seuil minimum de compétences pour vivre dans la société (la moyenne de l'OCDE est de 18 %). Et cela*

[35] Citation tirée de la préface de l'essai de RIVIÈRE Jean-Philippe, « *Illettrisme, la France cachée* », 2001.
[36] Voir les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel du 6 décembre 1990.
[37] Alain BENTOLILA est professeur de linguistique à l'université Paris V Descartes.
[38] « *Program for International Student Assessment* » en anglais et « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » en français. C'est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres dont la publication est triennale. http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html

empire. Cette proportion a augmenté de 4 points entre 2004 et 2012 » comme l'écrit Caroline Brizard[39].
Ce n'est pas un phénomène récent. En effet, cette tendance avait déjà été confirmée par les études et expériences menées sur des classes d'âge et des supports identiques (un texte de Fénelon dicté à vingt ans d'intervalle). Résultat : 8 erreurs en moyenne par élève en 1987 contre 13 en 2005. Ces évolutions sont frappantes : « *un élève de cinquième en 2005 a en moyenne le niveau d'un élève de CM2 en 1987* »[40].
Pour tenter de relativiser la polémique actuelle de l'orthographe auprès de nos élèves et d'adapter l'expérience précédente au public du lycée professionnel, j'ai testé la dictée avec deux classes d'entrants, une seconde CAP et une seconde baccalauréat professionnel. Sur un texte de 80 mots (8 lignes manuscrites) tiré des *Misérables* de Victor Hugo, les élèves de CAP font en moyenne 16 erreurs et ceux de baccalauréat 14, avec une mention spéciale pour les quatre filles de cette classe qui ont entre 7 et 10 erreurs seulement, confirmant la thèse selon laquelle les filles seraient meilleures en orthographe que les garçons[41]…

Des enseignants témoignent

Sollicitant mes collègues du lycée Auguste Perret à Évry, chargés d'enseigner dans différentes matières, en enseignement général comme en professionnel, je leur ai demandé comment ils ressentaient l'évolution du niveau de langue des élèves depuis plusieurs années, ainsi que leurs exigences concernant les différents types d'écrits produits (dossiers professionnels, rapports de stage, lettres de motivation, CV, évaluations, productions écrites et orales pour les matières générales…).
Tous s'accordent à dire que le niveau de langue a régulièrement « baissé » et que les élèves ont de plus en plus de difficultés face à l'écrit. Par exemple, pour l'enseignement professionnel, les évaluations de technologie et les rapports de stage sont aujourd'hui de moins bonne qualité.

Une enseignante de PSE (Prévention, santé et environnement) nous confie : « *Depuis quelques années, les élèves se plaignent d'avoir trop à écrire et s'ils font de plus en plus de fautes de grammaire ou d'orthographe, ils sont néanmoins conscients de leurs fautes. Ils réclament souvent la clémence, préférant privilégier le contenu de leur copie au détriment de la langue. "Madame, je ne sais pas écrire le mot, vous comptez quand même ma réponse si je fais une faute ? "…*
Les lacunes sont tellement importantes que je n'ai trouvé aucune stratégie. Je continue de corriger les fautes les plus flagrantes mais les élèves ne tiennent pas souvent compte de la correction parce que, pour eux, c'est un enseignement professionnel : « On n'est pas en français, M'dame ! ». Et puis, avec une seule heure de PSE par classe, je n'ai pas le loisir de trop m'attarder sur les fautes… Je laisse faire les professeurs de français… Avant, lors des dernières évaluations de l'année scolaire, je retirais un point quand il y avait plus de 10 fautes pour mettre les élèves dans les conditions d'examen. Mais j'ai arrêté, d'une part, parce que je me suis aperçue que je pénalisais le plus souvent les élèves motivés qui apprenaient leurs leçons (plus on écrit, plus on prend le risque de faire des fautes) et d'autre part, les corrections des épreuves ponctuelles n'en tiennent plus compte dans leur barème ».

Pour les langues, et notamment l'anglais, seule langue étrangère dispensée au lycée, les enseignants précisent que les élèves ont « *du mal* » parce que les bases du français ne sont pas maîtrisées et que cela représente une difficulté supplémentaire dans l'apprentissage de l'anglais. Si l'étude de la langue à proprement parler n'est pas enseignée (parce qu'elle n'est pas préconisée dans les programmes des langues étrangères), les enseignants sont toutefois régulièrement obligés de reprendre certaines notions fondamentales. Comment en effet traiter les superlatifs si les élèves

[39] *L'OBS* n° 2676 du 18 au 24 février 2016, dossier de BRIZARD Caroline, « *Pourquoi l'orthographe nous rend fous ?* ».
[40] MANESSE Danièle et COGIS Danièle ont publié à partir de cette étude un ouvrage intitulé « *Orthographe, à qui la faute ? »,* ESF éditeur, 2007.
http://www.cahiers-pedagogiques.com/A-propos-de-Orthographe-a-qui-la-faute
[41] Pour l'ensemble des deux classes, les erreurs portent majoritairement sur l'accord du GV (40%) et du GN (18%).

ne savent pas reconnaître un adjectif qualificatif ? Comment leur apprendre à utiliser le présent progressif s'ils ne maîtrisent pas le présent de l'indicatif en français ?
Cette enseignante d'Anglais-lettres parle même de « *régression* ». « *Les élèves ne lisent plus ou très peu. Leur syntaxe est bancale avec des phrases mal construites, le lexique est limité, les notions en orthographe sont très faibles et la grammaire est peu, voire pas du tout, acquise (les notions de singulier/pluriel sont inexistantes, la conjugaison est catastrophique). Nos élèves, en grande majorité, ne s'expriment qu'avec des mots familiers, voire vulgaires, et s'expriment à l'écrit comme à l'oral, parfois même en mode SMS !* ».

« *Nos exigences face à l'écrit ont dû être revues à la baisse* » concède cet enseignant de Lettres-histoire qui, par ailleurs, expérimente des pistes pour éviter le « découragement » des élèves face à l'étendue des difficultés.
« *Un vocabulaire restreint, un usage des marques grammaticales approximatif, une difficulté douloureuse à organiser chronologiquement et logiquement les parties de leur discours* ». Voilà le triste constat d'Alain Bentolila à l'image de ce que nous montrent nos élèves au quotidien.

Des maux…

Le manque de lecture et la technique du « zapping »

Comme le soulignent la plupart des enseignants, les élèves ne lisent plus ou pas assez[42]. Ils vivent souvent la lecture comme une contrainte et ils ne veulent même pas faire l'effort de lire. Si une consigne leur paraît trop longue, sans même essayer de voir s'ils la comprennent, ils sollicitent d'emblée le professeur pour savoir ce qu'il faut faire… Au CDI ou en médiathèque, le fonds documentaire qui nous ravit laisse nos élèves plutôt perplexes. Si c'est souvent au rayon Bandes Dessinées et mangas que l'on retrouve 51 % de lecteurs réguliers, ils sont seulement 6 % à lire des romans et plus que 5 % à lire la presse (journaux gratuits, magazines de sport ou de jeux vidéo). Quelle déception aussi quand ils entrent en classe et qu'ils aperçoivent une série de livres posés sur le bureau : *« On va lire, Madame ? »* demandent-ils, dans l'espoir que l'enseignant leur réponde : *« Non j'ai juste voulu changer la déco de mon bureau… ».*
« *Les élèves ne lisent pas assez…* ». C'est aussi ce que déplorent leurs parents qui, au moment des rencontres avec les professeurs, posent avec angoisse la question fatale : « *ils n'ont pas de livres à lire ?* »… Les réponses peuvent être variées. Personnellement, je préfère éviter de mettre les mauvais lecteurs dans la difficulté et, plutôt que d'imposer un ouvrage, proposer aux élèves de choisir eux-mêmes un livre au CDI ou dans le local des lettres-histoire où sont stockées des séries de « petits » livres (contes, nouvelles, BD…) dont l'indispensable « Ami Maupassant ». Cependant, il ne faut pas se leurrer, certains ne liront pas pour autant l'ouvrage, mais auront le sentiment d'avoir fait plaisir à leur professeur…

Les raisons de ce « désamour » de la lecture sont souvent les mêmes que pour les adultes : le manque de temps, le coût des livres, mais surtout l'attrait du numérique et de la télévision qui nécessitent moins d'effort et de concentration que la lecture. Essayez de lire dans le métro quand la personne en face de vous a une discussion un peu vive avec son interlocuteur téléphonique et que celle d'à côté écoute la musique de son MP3 un peu trop fort… La tentation est grande alors de fermer le livre et de sortir son téléphone pour jouer à Candy Crush…
Leur vocabulaire s'est donc appauvri du fait d'un manque de lecture (scolaire ou personnelle) mais aussi parce que les élèves lisent trop vite - ils « zappent » - et du coup, ne mémorisent pas les mots et leur orthographe, ils passent d'une phrase à l'autre sans faire de lien entre elles, sans établir de compréhension…
Et surtout, ils renoncent trop rapidement à comprendre. Pour certains observateurs, c'est « l'effet Internet ». Nous-mêmes, en tant qu'enseignants dans nos recherches sur le Web, nous pouvons lire des textes en diagonale ou passer en un clic à la page suivante parce que le contenu ne répond pas à nos attentes. Nos élèves ont la même démarche, mais souvent, ils changent de page parce que le contenu leur paraît compliqué : « *Madame on comprend rien !* ». Ces nouveaux comportements (vitesse

[42] Au sens où l'entendent les enseignants, c'est-à-dire des œuvres fictionnelles, des ouvrages documentaires, la presse dite « légitime », etc.

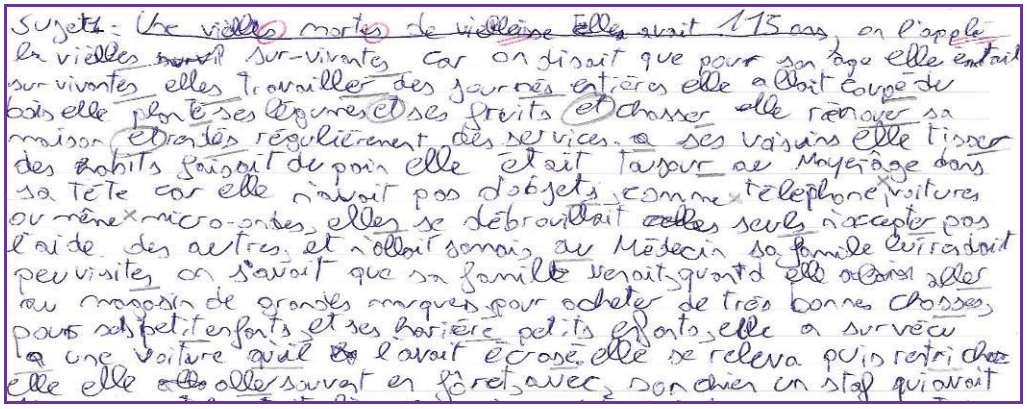
d'exécution, multiplication de la communication par SMS…) font qu'ils prennent de moins en moins la peine de se relire car ils veulent aller vite. Résultat : des fautes d'inattention en abondance mais qui ne les choquent pas, car comme le dit Caroline Brizard : « *La faute d'orthographe est devenue la chose la plus courante qui soit, et pas seulement à l'école* » …

La peur de l'oubli et le manque de relecture

Nombre d'enseignants notent de plus en plus de difficultés dans l'expression qui révèlent souvent les difficultés de structuration de la pensée. Les élèves écrivent vite parce qu'ils ont peur d'oublier ce qu'ils veulent exprimer… Combien de fois a-t-on vu un élève lever la main pour poser une question ou proposer une réponse, et finir par avouer, quand il a la parole, qu'il a oublié ce qu'il voulait dire ? Même au brouillon (et surtout au brouillon devrais-je préciser), leur « technique » est d'écrire le plus vite possible, comme ça vient, sans faire attention à l'orthographe et à la tournure des phrases « puisque c'est un brouillon »… On leur conseille pourtant inlassablement de se relire pour corriger leurs erreurs et l'on s'entend systématiquement répondre par des élèves convaincus : « *C'est pas la peine Madame, j'ai pas fait de fautes !* »…

Voici un exemple qui illustre parfaitement cette situation

Réalisée sans brouillon, cette production est celle d'un élève de seconde professionnelle Maintenance des systèmes énergétiques et climatiques qui fait généralement preuve d'une bonne participation à l'oral, qui propose des réponses plutôt pertinentes (en français comme en histoire ou en géographie) mais trop souvent dans un registre relâché. Précisément son « niveau à l'oral » lui laisse à penser qu'il pourra parfaitement « *s'en sortir* » et que l'écrit est moins important. C'est symptomatique du type d'élève « content de lui » qui estime que son « produit fini » est de bonne qualité et qui refuse de se relire, même si l'enseignant lui offre l'opportunité d'améliorer son « style » et l'orthographe de son texte, à quinze minutes de la fin du cours, en soulignant les erreurs au crayon.



Production d'un élève de seconde professionnelle

La compétence d'écriture identifiée dans le sujet invitait les élèves à produire un article de journal (de type fait-divers) dont le titre imposé était : « Drame de la vieillesse ». L'évaluation « couronnait » une séquence sur la poésie (Objet d'étude : « Des goûts et des couleurs, discutons-en… ». Séquence : « Comment les œuvres de la Renaissance nous parlent-elles encore aujourd'hui ? » Séance : « Comment les poètes et les peintres rendent-ils compte du temps qui passe ?). Le corpus comportait trois documents : deux poèmes de Baudelaire, le premier en vers (*Les Fleurs du mal*, « Les petites vieilles », extraits), le second en prose (*Spleen de Paris*, « Le Désespoir de la vieille ») et le tableau de Toulouse-Lautrec : « Vieille femme assise sur un banc à Celeyran ».

Hormis l'écriture « chaotique », parfois même illisible, la copie comporte un certain nombre d'erreurs « d'inattention » (les « s » superflus par exemple) qui, du point de vue de l'enseignant, auraient pu être corrigées. De même, la ponctuation, inexistante, aurait pu tout aussi aisément être ajoutée pour faciliter la lecture. Comme on peut le

voir sur cette production, les erreurs ont été soulignées au crayon, la répétition de « et » entourée et l'omission des déterminants matérialisée par une croix… Finalement, l'élève n'a rien corrigé, préférant attendre patiemment la sonnerie… Après tout, l'orthographe et la syntaxe ne représentent-elles pas à l'examen que deux points sur les 10 attribués à la compétence d'écriture ?…

Fort heureusement, ce n'est pas la généralité, la plupart des élèves à qui l'on offre la possibilité de se relire et de corriger leurs erreurs profitent de cette opportunité, ne serait-ce que pour gagner un ou deux points, avoir l'avis de l'enseignant sur leur travail et en définitive, moins de rouge sur leur copie.

Et des remèdes…

La politique de l'établissement

Les difficultés de nos élèves sont telles que depuis trois ans, le lycée Auguste Perret a mis en place une évaluation diagnostique pour tous les entrants en seconde, CAP comme baccalauréat professionnel, composée d'un test de lecture orale et d'un test de lecture-compréhension, tous deux extraits d'une évaluation de fin de CM2. Ce dispositif a permis d'identifier, dès la rentrée, les élèves en grande difficulté, d'en informer les équipes éducatives et de mettre en place des dispositifs de remédiation. Ainsi, ces deux dernières années, une dizaine d'élèves (principalement des CAP) ont été inscrits à un cours de FLE intensif, dans le cadre d'un dispositif financé par la région Île-de-France, malheureusement non reconduit cette année, faute de crédits. Il s'adressait uniquement aux élèves arrivés en France récemment et maîtrisant mal le français. Le bilan est plutôt mitigé, malgré l'intervention d'un enseignant FLE de qualité, qui a déploré le taux d'absentéisme de certains élèves acceptant difficilement d'être « sortis » de la classe pour suivre ces cours parce qu'ils manquaient l'enseignement professionnel, souvent la seule matière dans laquelle ils réussissaient. En revanche, pour les élèves assidus, le bilan a été réellement très positif.

D'autre part, des modules d'accompagnement personnalisé sur des compétences multiples de maîtrise de la langue et de lecture ont été proposés aux élèves les plus en difficulté. Le module « Communiquer oralement » propose aux élèves une aide pour contacter une entreprise par téléphone dans le cadre de la recherche de stage, mener un entretien professionnel ou encore pour la soutenance orale du rapport de formation en milieu professionnel. D'autres modules de remédiation leur offrent aussi la possibilité d'améliorer leur niveau de langue et la maîtrise de l'écriture par le biais d'un magazine numérique[43] : ils rédigent des textes courts et les illustrent avec leurs propres photographies dans le cadre de comptes-rendus de sorties pédagogiques. C'est très motivant parce que les élèves savent que leur article va être publié et lu, et ils sont assez fiers de ramener chez eux un exemplaire en couleurs du journal où figure leur production. Les deux premiers numéros ont présenté une exposition sur « *les mauvaises filles* »[44] et une sortie à la Cité de l'architecture et du patrimoine. Pour la troisième édition du magazine, les élèves vont s'improviser reporters et, sur le modèle de l'intermède de TF1, « *Là où je t'emmènerai* »[45], ils vont préparer des textes illustrés présentant leur région d'origine ou celle de leurs rêves. Il est prévu d'en faire une version orale et filmée pour « faire comme à la télé »…

Toujours dans le cadre de l'Aide personnalisée, l'établissement a fait l'acquisition d'un logiciel de français préconisé par Éduscol, Lirebel Pro[46], qui propose des didacticiels pour améliorer les compétences des apprenants en lecture. Ils leur permettent de s'exercer à la lecture avec des processus de déchiffrement du texte (décodage) et de développer la compréhension des textes (production du sens). Les activités consistent en un programme d'une cinquantaine de séances d'environ une heure comprenant des exercices de repérage lexical, de réorganisation de textes dans le désordre, de transformation de phrases, de ponctuation d'un texte non ponctué... Au total une

[43] Site MADMAGZ, « Créer simplement votre magazine » https://madmagz.com/fr/ *(pour suivre ce lien, le copier dans la barre d'adresse)*

[44] Site de l'École nationale de la police judiciaire et de la jeunesse (ENPJJ), http://www.enpjj.justice.fr/vernissage-de-lexposition-mauvaises-filles

[45] Site TF1, http://www.tf1.fr/tf1/la-ou-je-t-emmenerai

[46] Site académique de Grenoble, http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/lettres/articles.php?lng=fr&pg=91

grande diversité d'activités qui font toutes l'objet d'une évaluation immédiate enregistrée par l'ordinateur. Ainsi, l'élève franchit les étapes à son rythme et voit sa progression tout au long de son parcours.

Quelques pistes explorées par les enseignants

« *Pour faire comprendre les mille détours et richesses du français, je recommande de pratiquer la dictée préparée ou bien la dictée de groupe, qui permet aux élèves les moins à l'aise de ne pas subir la tyrannie du zéro*. »[47]… Ce conseil de Philippe Delerm, ancien professeur et écrivain, les enseignants de Lettres et d'Anglais l'appliquent et le déclinent sur plusieurs modes, souvent même à la demande des élèves : nostalgie du primaire, dimension ludique, compétition positive, valorisation des efforts… Quelle que soit la motivation, c'est un exercice qui leur plaît et auquel ils se prêtent volontiers.

C'est ce que cette enseignante d'Anglais nous confirme : « *En ce qui me concerne, je fais régulièrement des dictées de lexique en français/anglais ou inversement, qui sont notées et systématiquement corrigées. De plus, lors d'exercices d'écriture ou de traduction, je corrige systématiquement les erreurs (récurrentes ou non) et il y a toujours un barème associé pour la correction de la langue que ce soit à l'écrit, à l'oral, en français ou en anglais. Ils ne sont pas réfractaires à ce type de pratique. Au contraire, ils aiment les leçons avec des exercices d'application et pour remédier aux difficultés langagières, je les fais régulièrement lire en anglais, traduire en français à l'oral et à l'écrit, je les aide, en les faisant réfléchir, à corriger leurs erreurs et à élaborer une règle simplifiée qu'ils notent dans leur cahier. Mais hélas, c'est extrêmement chronophage* ».

« *Les dictées ciblées peuvent être un bon moyen de focaliser les élèves sur un point de langue précis. Récemment, j'ai fait une dictée sur l'accord des participes passés. Seules les fautes sur ces accords étaient comptées dans le barème. Ce type d'exercice permet de clarifier – il me semble - un point de grammaire en particulier qui devient presque limpide par la suite pour les élèves* » : c'est ce que nous a confié un collègue de Lettres-histoire. D'autres collègues pratiquent la dictée collective surtout en CAP où les groupes n'excèdent pas 12 élèves : ces derniers apprécient particulièrement d'écrire au tableau chacun leur tour (ou de saisir au clavier pour une projection au vidéo projecteur) et s'entraident volontiers. On peut aussi associer les élèves en binômes : ils semblent mieux réfléchir à deux – c'est le fameux conflit socio-cognitif ! - et ça les rassure de ne pas être seuls face à leur copie[48]. Ils apprécient aussi les séances de remédiation avec des dictionnaires (noms communs / noms propres, synonymes / antonymes et même étymologique / historique) et avec des fiches spécifiques de grammaire et de conjugaison, comme pour le CCF en CAP. Je « corrige au fluo » et j'adopte un code couleur pour les différentes types d'erreurs : le rose pour la conjugaison et le GV, le bleu pour le GN, le vert pour le lexique et le jaune pour les homonymes. Un peu perdus au début, les élèves finissent par s'y retrouver puisque c'est le même code couleur que pour les séances d'étude de la langue intégrées aux séquences.

Les enseignants utilisent aussi régulièrement les sites de français langue maternelle ou de FLE[49] en mettant les élèves chacun leur tour à l'ordinateur et en permettant à la classe de participer ponctuellement si l'élève réclame de l'aide. Ces sites sont aussi très utiles en Aide personnalisée ou en séance informatique avec toutefois l'impérative nécessité de préparer un mode opératoire précis pour les élèves les plus en difficulté même face à des consignes simples.

Si la dictée est un outil ponctuel et intéressant pour nos élèves de CAP, elle est moins bien adaptée pour les classes de baccalauréat où les élèves sont plus âgés et peuvent se sentir renvoyés au collège à travers cet exercice. L'étude de la langue se

[47] Propos recueillis par COURAGE Sylvain pour *L'OBS* n° 2676, du 18 au 24 février 2016.

[48] Prise de conscience du point de vue d'autrui, reformulation de son point de vue, ce sont les mêmes démarches qui président à la co-construction d'outils de remédiation entre pairs, démarche décrite par Marion Fekete dans son exposé sur les « corolles lexicales » lors du *Rendez-vous d'Interlignes 2016*.

[49] Site « Bonjour de France », apprendre le français en ligne, http://www.bonjourdefrance.com/ ou site pour apprendre le français ou se perfectionner en français, http://www.francaisfacile.com/

pratique alors régulièrement dans le cadre des séquences de français, quel que soit l'objet d'étude, à l'image des manuels qui proposent régulièrement des rubriques ciblées sur l'étude de la langue. Qu'elles soient intitulées : « le lexique et la phrase », « des clés pour lire et écrire » ou tout simplement « la langue », elles proposent toutes des points de langue intéressants toujours en relation avec les textes étudiés. C'est ce que les enseignants appliquent dans leurs propres progressions pour permettre aux élèves de mieux maîtriser la langue et de s'améliorer tant dans la lecture et la compréhension des textes que dans les compétences attendues des productions écrites. Cela s'applique aussi aux classes de CAP dans l'optique du CCF avec l'écriture longue comme l'indique cet enseignant : *« En Lettres, les points de langue sont intégrés aux séances à partir des textes que nous travaillons. Si par exemple le texte est un portrait dans une séance intégrée à la séquence: « Se construire », on pourra en profiter pour étudier les procédés de reprise, les substituts, les pronoms personnels. Si nous travaillons sur la description, on pourra étudier avec les élèves les accords en genre et en nombre au sein du groupe nominal, du groupe verbal ou même les expansions du nom, les adjectifs et les adverbes. »*

L'informatique et les nouvelles technologies : une solution, un remède ou un handicap supplémentaire ?

L'outil informatique présente pour l'usager l'incomparable avantage de pouvoir retravailler un texte, supprimer des mots, des phrases, améliorer certains passages, en ajouter… Mais aussi aérer son texte, faire des paragraphes, choisir une belle présentation pour achever le travail... C'est plus facile et c'est valorisant, surtout pour les élèves dont l'écriture est parfois illisible, même pour eux... Cependant, nombreux sont ceux qui ne maîtrisent pas le clavier ni les fonctionnalités basiques du traitement de texte ni même les règles de saisie de la ponctuation par exemple. Certains écrivent avec difficulté, même un texte très court, quant à la mise en page, ces mêmes élèves persistent à centrer leur titre avec la barre d'espace…

La dictée de 80 mots, évoquée plus haut, que j'avais expérimentée avec deux groupes d'entrants, en CAP et en baccalauréat professionnel, m'a donné un bon exemple des limites de l'outil informatique. Manuscrite dans un premier temps, cette dictée a ensuite été reprise par les élèves : un groupe sur informatique et l'autre en classe sur « papier » avec des dictionnaires et des grilles de conjugaison à disposition. Comme je m'y attendais, le groupe « papier » a réussi à corriger plus d'erreurs que le groupe « informatique ». Le correcteur orthographique sur lequel s'est exclusivement appuyé le premier groupe ne propose souvent qu'une correction lexicale, et encore, celle-ci n'est pas toujours satisfaisante : par exemple, l'élève qui avait écrit « s'envent » (au lieu de « s'en vont ») se voit proposer « envient » (?). Quant à celui qui a écrit « rassant » (au lieu de « rasant »), sur les cinq propositions du correcteur (« ratant », « brassant », « passant », « tassant », « rasant »), la « bonne solution » arrive en dernière position ! Il nous appartient donc de former nos élèves à la logique de cet outil qui, rappelons-le, ne « corrige » pas les erreurs mais les repère et formule des propositions que le scripteur doit analyser - y compris en recourant à un dictionnaire ou une grammaire - avant d'opérer son choix.

Conclusion

« *À nos enfants, nous devons apprendre que la langue n'est pas faite pour parler seulement à ceux que l'on aime, mais qu'elle est faite surtout pour parler à ceux que l'on n'aime pas. C'est en leur transmettant avec autant de bienveillance que d'exigence les vertus pacifiques du verbe que l'on peut espérer qu'ils en viennent aux mots plutôt qu'aux mains.* » Dans son ouvrage « *Le Verbe contre la barbarie »,* Alain Bentolila[50] mettait alors en évidence la noblesse de l'enseignement de la langue dont l'acuité prend une forme toute particulière dans nos établissements fréquentés par des jeunes souvent issus de quartiers dits difficiles ou sensibles. Certes, quelques-uns entrent au lycée professionnel en maîtrisant relativement bien le français ; mais ne déplorons-nous pas parfois leur « désapprentissage », en constatant au mois de juin qu'ils emploient une langue moins riche qu'au mois de septembre précédent ! À

[50] BENTOLILA Alain, *« Le Verbe contre la barbarie »*, éditions Odile Jacob, Paris, 2007.

l'opposé, quelques autres, ceux-là peut-être qui ne disposaient à la rentrée que d'un lexique extrêmement réduit, nous ravissent tout au long de l'année, enregistrant progrès après progrès. C'est dire toute l'hétérogénéité de nos classes, elle n'a peut-être jamais été aussi marquée. C'est dire encore toute la difficulté de la lutte engagée par les enseignants contre l'échec scolaire, contre l'exclusion, contre les communautarismes, contre les incivilités vectrices d'insociabilité. C'est dire aussi toute l'énergie qu'ils déploient pour former, au-delà des futurs professionnels qu'un diplôme pourra aider à intégrer le monde du travail, les futurs citoyens chez lesquels la lecture ou l'écriture, même pratiquées à des échelles très modestes, auront forgé la notion de respect.

Catherine Donnadieu
Professeure de Lettres-histoire
Lycée professionnel Auguste Perret d'Évry
Académie de Versailles

Remerciements

Tous mes remerciements aux enseignants du Lycée Perret d'Évry qui ont répondu à mes sollicitations et qui s'investissent auprès de nos élèves pour leur faire partager leur enthousiasme et leur amour de la langue et leur (re)donner le goût de lire et d'écrire. Une mention spéciale à Georges Bénet et Pierre Brunet qui m'ont été d'une aide précieuse.

« *Le chat* », dessin *de Philippe Geluck*[51]

© Éditions Casterman S.A./Geluck http://www.casterman.com/
Toute reproduction ou utilisation est soumise à l'autorisation des Éditions Casterman S.A.

[51] GELUCK Philippe, « *Le chat* », dessin. Éditions Casterman, Belgique.

Est-ce que c'était mieux avant ?

Faire travailler les élèves de façon inductive, en adoptant la démarche du linguiste, est-ce efficace ou contre productif ? Qu'est-ce qui peut faire penser à certains qu'un retour à la tradition serait le moyen de redonner une bonne orthographe et la maîtrise de l'écrit ?
Comment s'y retrouver dans tous ces concepts « Grammaire implicite, grammaire explicite, grammaire déclarative, apprentissage notionnel, traditionnel, observation réfléchie de la langue fondée sur des démarches linguistiques... ». Comment se situer aussi dans les débats, on le verra, très anciens, sur les choix didactiques, les démarches à mettre en œuvre ?

Un constat

L'enseignement de la langue, de la grammaire, de l'orthographe pose problème. On déplore, du côté des élèves une baisse de niveau tant dans les différentes évaluations, nationales et internationales, que dans les recherches menées par Manesse et Cogis en 2005[52] sur la baisse de niveau en orthographe surtout grammaticale, confortées en 2007 par une enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) autour de « lire écrire compter ». On constate chez certains enseignants un désarroi quant à la didactique de l'enseignement de la langue et parfois un déficit de connaissances plus particulièrement chez les enseignants bivalents (professeurs des lycées professionnels ou plurivalents comme les professeurs des écoles) mais aussi parfois chez les professeurs de lycée ou de collège plus littéraires que véritablement linguistes.

Depuis quelques années des polémiques se sont multipliées tant pour expliquer les raisons de ces échecs que pour proposer une manière efficace d'enseigner la langue et de permettre aux élèves de retrouver un bon niveau en orthographe et une syntaxe correcte dans les écrits. Au moment de la rentrée, notre ministre annonçait sur les ondes le retour de la dictée quotidienne à la satisfaction des commentateurs, certains journalistes semblant en effet convaincus qu'un retour à « l'ancienne école » s'avèrerait judicieux, laissant tout de même entendre par là qu'on a enseigné de travers depuis … et d'ailleurs depuis quand au juste ? Peut-être depuis 1968 date fatidique qui aurait vu s'écrouler les bienfaits d'une éducation traditionnelle qui aurait fait ses preuves ? Plus sûrement encore, la référence à l'école de Jules Ferry tend à faire croire que les petits élèves du début du siècle étaient meilleurs en orthographe et savaient manier la langue. Or on sait bien que, même du temps de nos grand-mères, il y avait des élèves qui ne maîtrisaient pas l'orthographe, l'écriture, la lecture, ceux, par exemple, qu'on ne présentait pas au certificat d'études.

Si l'on prend l'exemple de l'orthographe dont, comme on l'a dit plus haut, on constate depuis plusieurs années une baisse de niveau, un petit retour historique peut faire réfléchir.
L'orthographe a une histoire qui explique sans doute sa complexité[53] Jusqu'aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles, l'orthographe n'est pas fixée et les graphies peuvent différer

[52] MANESSE D., COGIS D., « *L'orthographe, à qui la faute ?* », Paris, ESF éditeur, 2007.
[53] Lire dans ce numéro l'article de BOUDON Suzanne, « *Le Français : langue complexe et composite. Une histoire singulière. »,* page 30.

dans un même texte. À partir du XVII^{ème} siècle, l'orthographe se soumet à des règles strictes mais elle continue d'évoluer et on n'écrit pas aujourd'hui comme au XVIII^{ème} voire au XIX^{ème} siècle. Les propositions de tolérances, les premières datent de 1901, se heurtent toujours à des réticences de la part de la société. L'impression d'une régression dans la maîtrise de l'orthographe depuis l'école de Jules Ferry s'explique entre autres par un recul de l'importance de la dictée, pièce maîtresse de l'enseignement jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle et au fait aussi que le temps consacré à l'orthographe s'est réduit au profit d'autres activités ou disciplines. Mais à cette époque, ceux qui ne parvenaient pas à obtenir le fameux certificat d'études (les fatidiques cinq fautes entraînant un zéro éliminatoire) ne possédaient pas une bonne orthographe non plus et ils étaient assez nombreux. Actuellement l'école concerne tous les enfants, on ne sélectionne plus par l'orthographe et surtout on écrit beaucoup plus et dans des conditions qui se sont plus encore modifiées depuis quelques années : écriture de courriels, de SMS, chats... Ces dernières formes se permettant des écarts considérables avec la norme.

Une querelle des anciens et des modernes oppose les partisans d'une réforme orthographique et ceux qui s'y opposent farouchement au nom d'un « patrimoine culturel inviolable ». Mais l'orthographe lexicale d'aujourd'hui n'a rien à voir avec celle du passé, pourquoi faudrait-il la fixer au XX^{ème} ou au XXI^{ème} siècle ? Une autre querelle, plus pédagogique oppose les tenants de la méthode « ancienne » : usage d'ouvrages type Bled et recours systématique à la dictée et ceux, dont un certain nombre de linguistes spécialistes de l'orthographe (Jean-Pierre Jaffré, Jacques David entre autres), qui pensent que l'orthographe s'apprend par la pratique de la production écrite et la réflexivité sur la langue.

On peut, pour en savoir plus sur la question de l'orthographe et de son enseignement et en éclairer quelques points importants, lire l'entretien accordé à Laurence Jung par Jean-Pierre Jaffré, chercheur et linguiste dans le laboratoire HESO de Nina Catach, puis dans le laboratoire LEAPLE[54] du CNRS où il co-anime le groupe Litéracie. Cet entretien est mis à disposition des lecteurs sur le site « Bien Lire »[55]

Le plus souvent les universitaires, les linguistes, les didacticiens de la langue – orthographe, grammaire de phrase, de texte, des discours, vocabulaire – défendent une didactique de la grammaire s'appuyant sur une « pratique raisonnée de la langue » qui tient compte des apports de la linguistique et qui est étroitement liée à la pratique du texte, lu ou produit. Mais quelques voix s'élèvent contre ces approches jugées trop savantes et mal adaptées à un public jeune ou en difficulté. Ce sont parfois des universitaires, linguistes, comme Alain Bentolila, mais le plus souvent cette critique est le fait d'enseignants médiatiques et provocateurs comme Jean-Paul Brighelli, dont les titres *« La fabrique du crétin », « Tableau noir », « Une école sous influence ou Tartuffe-roi »* en disent long sur le mépris qu'il voue à la plupart des enseignants dont il rejette les méthodes... Mais on trouve parmi ceux qui ont la nostalgie de l'école d'antan des philosophes comme Alain Finkielkraut, même si son propos touche plus à la culture qu'à la langue, des écrivains, des journalistes, et sans doute quelques praticiens sur le terrain et des parents d'élèves…

Avant d'aller du côté de ces prises de position antagonistes, révisons un peu quelques notions ou concepts.

Quelles didactiques pour enseigner la langue ?

Mais de quoi parle-t-on au juste en didactique de la grammaire ? Approche, démarches, procédures ? Grammaire implicite, grammaire explicite, approche inductive ou déductive, grammaire déclarative, étude de la langue, observation réfléchie de la langue…

On parle d'apprentissage implicite de la grammaire lorsqu'on utilise la langue de manière naturelle sans pour autant connaître les règles qui régissent son fonctionnement. C'est le cas à l'école maternelle, en petite section par exemple, où la grammaire est bien travaillée mais sans apprentissage systématique de règles ou d'explicitation sur le fonctionnement de la langue. Dès l'école primaire et tout au long de la scolarité, la grammaire s'étudie de manière explicite, c'est-à-dire qu'on en

[54] HESO, Histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture, LEAPLE, Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant. HESO et LEAPLE sont des laboratoires du CNRS.

[55] Site « Bien lire » : www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview19.asp

démonte le fonctionnement, on découvre, ou on apprend les règles, on utilise le langage sciemment, en sachant comment il fonctionne.
Une approche de la langue dans le second degré et au lycée professionnel peut partir d'une connaissance implicite pour aller vers une connaissance explicite et une utilisation raisonnée.
On parle d'autre chose avec les termes de démarches déductives ou inductives en langue.
L'approche inductive consiste à partir de l'observation d'un corpus pour parvenir à comprendre un fait de langue et remonter aux règles qui le régissent. Une approche inductive en grammaire ou en orthographe suppose donc qu'on parte d'un texte, d'auteur ou d'élève, pour expliciter le fonctionnement d'un fait de langue afin de parvenir à comprendre un fait de langue et de remonter aux règles qui le régissent. Ces règles peuvent être ensuite apprises et appliquées plus consciemment parce que justement découvertes et construites.
L'approche déductive consiste à établir une règle, apprendre à l'illustrer à partir d'exemples qui sont le plus souvent des extraits, des phrases courtes et rarement des textes. On applique ensuite la règle dans un premier temps par le biais d'exercices justement dits « d'application » et on suppose qu'une fois la règle comprise et apprise, elle sera désormais reconnue dans les textes lus et appliquée dans les productions d'écrits. L'apprentissage de l'orthographe en particulier s'est longtemps effectué par cette méthode dont le fameux ouvrage d'Édouard et Odette Bled, couple d'instituteurs, reste l'exemple le plus symptomatique[56].
On parle de connaissances déclaratives quand il s'agit de nommer, expliquer, catégoriser et d'apprendre règles et définitions. L'enseignement traditionnel de la grammaire s'appuie sur une grammaire déclarative.
On entend beaucoup de discours dans les médias prônant ce retour à d'anciennes pratiques scolaires, dénonçant pêle-mêle, la méthode globale d'apprentissage de la lecture, l'abandon de la culture et sans le dire clairement parce que c'est un peu plus spécifique, l'abandon de la bonne grammaire de phrase (analyse grammaticale et analyse logique par exemple) au profit d'une grammaire distillée autour du texte. Les tenants de l'enseignement traditionnel sont donc partisans du retour d'une grammaire fondée sur le couple leçon/application, de l'apprentissage systématique des règles voire au « par cœur » abandonné, selon eux à tort, au profit d'un apprentissage fondé sur la linguistique et peu adapté aux élèves de l'école et du collège.
Il s'agit bien d'un retour parce que depuis plusieurs années, c'est un enseignement raisonné de la langue, une approche inductive de construction des savoirs qui passe par la manipulation de la langue et s'appuie sur le texte, observé ou rédigé, qui est le plus souvent conseillé dans les programmes, enseigné en formation et qu'on retrouve dans certains manuels, anciens ou récents. Une telle pratique ne s'oppose toutefois pas à la mémorisation ni à l'apprentissage de procédures mais en détermine les conditions de possibilité. Nous renvoyons nos lecteurs à la bibliographie proposée à la fin de ce numéro.

Points de vue et polémiques

Cette polémique ne date pas d'hier, elle était déjà perceptible dans les années 50.
Pour tenter d'y voir un peu clair dans ce débat qui perdure, on peut se référer aux paroles des experts. Dans sa thèse « *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985* »[57], Maryse Lopez évoque le différend qui oppose, dans les années 1950, deux professeurs d'ÉNNA Auguste Dumeix et André Rougerie au sujet de l'apprentissage de la grammaire dans l'enseignement professionnel. Je reprends ici les citations amenées par Maryse Lopez. Selon André Rougerie, *« la grammaire se doit d'être enseignée indépendamment des autres exercices de la classe de français, […] la langue est un objet à décrire et à travailler pour lui-même ».* Pour Auguste Dumeix, au contraire*, « l'étude de la grammaire ne peut se faire qu'à l'occasion de la lecture expliquée ».* Il suggère *« de ne pas séparer l'enseignement de la langue des pratiques langagières et pour cela il propose de faire rédiger par les élèves des fiches*

[56] Le « BLED » à consulter sur le site : http://manuelsanciens.blogspot.fr/2015/10/bled-cours-dorthographe-ce-cm1-1956.html
[57] LOPEZ Maryse, « *Formation littéraire et formation professionnelle. Place, modalités et rôle dans le processus de disciplinarisation* » sous la co-direction de Marie-Laure ELALOUF et Pierre KHAN, laboratoire ÉMA, Université de Cergy Pontoise.

pédagogiques pour individualiser l'enseignement de la langue tout en la travaillant dans le cadre de la lecture et de l'écriture ».[58]
Décidément, on n'a rien inventé !

Un exemple de démarche par une approche réflexive

Préférer une approche réfléchie de la langue par une recherche active, inductive, d'observation, c'est ce que proposent en 2006 les travaux de Suzanne-G. Chartrand.[59]
Face à un enseignement de la grammaire qu'elle estime trop déclaratif et trouvant insuffisants les ouvrages de référence, Suzanne-G. Chartrand met en place, dès les années 80, une « démarche active de découverte » assez clairement présentée sur le site *Oasisfle.com* à la page « *Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte* » [60]
Les expériences menées par les équipes de Suzanne-G. Chartrand dans les classes du secondaire aboutissent à la « *démarche active de découverte* » exemple d'une didactique inductive de construction des savoirs par une observation réfléchie de la langue.
Cette démarche s'inscrit dans la tradition didactique des ouvrages de Combettes, Fresson et Tomassonne[61]. Faut-il rappeler que les manuels de ces auteurs « De la phrase au texte », « Bâtir une grammaire » et les guides pédagogiques qui les accompagnaient, ont, dans les années 1980 et 90, été les ouvrages de référence sur lesquels, dans les ÉNNA, s'appuyaient les formateurs tant pour la formation initiale que continue du lycée professionnel. Ces ouvrages constituaient le point de départ de la réflexion sur la didactique de la langue dans les stages de formation. Bernard Combettes lui-même, intervenant à plusieurs reprises dans des séminaires de l'inspection générale, avait même accepté de faire une conférence auprès des professeurs de LP de Lettres-histoire.
Suzanne-G. Chartrand part d'un constat qui sert de point de départ à ces expériences : si les règles qui gèrent la grammaire de phrase et la grammaire de texte sont bien enseignées à l'école élémentaire puis au collège elles ne sont pas pour autant toujours appliquées. Ce constat est malheureusement encore vérifié de nos jours au lycée professionnel.
Selon Suzanne-G. Chartrand la grammaire déclarative ne permet pas à elle seule de comprendre ce qu'elle appelle les « *mécanismes syntaxiques* », il est nécessaire pour maîtriser la langue écrite de mettre en place « *une approche réflexive de la langue et la démarche active de découverte ».*
En quoi consiste cette démarche active de découverte ?
Il s'agit de faire retrouver, pour les comprendre, *« les grandes régularités du fonctionnement de la langue ».* C'est ainsi que les élèves sont amenés à observer, à raisonner, à argumenter pour construire des connaissances sur la langue. Le processus mis en place dans la démarche active de découverte comporte plusieurs étapes que je reprends en les résumant : une « *mise en situation* » qui consiste à donner les objectifs de l'apprentissage, puis l' « *observation du phénomène* » où il s'agit de repérer le fait de langue à partir d'un corpus (phrases, textes d'auteurs ou d'élèves), la « *manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses* » par une série de transformations, la *« vérification des hypothèses »*, qui se fait sur un nouveau corpus et permet la découverte de règles de fonctionnement, la « *formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédure*s » effectuées par les élèves qui vérifient ensuite en consultant des ouvrages et peuvent constater les différentes manières de traiter le fait de langue, l*' « exercisation »* par une série d'exercices variés et progressifs qui vont du repérage dans la phrase à la production

[58] Thèse de LOPEZ Maryse, 2015, pages 264-265.
[59] CHARTRAND Suzanne-G., professeure à la faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Cité universitaire, Québec, Canada.
[60] « *Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte » in Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de CHARTRAND S-G., éditions LOGIQUES, Québec, 1996. Voir : http://www.oasisfle.com/documents/apprendre_la_grammaire_par_la_demarche_active_de_decouverte.htm
[61] Il s'agit des ouvrages « *Bâtir une grammaire »* pour les classes de sixième et cinquième, « *De la phrase au texte »* pour les classes de quatrième et troisième et les livres du professeur correspondants, de COMBETTES Bernard, FRESSON Jacques et TOMASSONE Roberte, publiés dans les année 1980 et réédités dans les années 90 (Collection : « Vers la maîtrise de la langue », aux éditions Delagrave).

de texte, enfin le « *réinvestissement contrôlé* » en activité de réception et de production de texte.
Cette démarche correspond bien à ce que l'on conseille de faire, en formation, en didactique de la grammaire. Est-elle toujours appliquée sur le terrain ? Sans doute pas toujours, au lycée professionnel comme ailleurs, car elle exige des connaissances linguistiques solides pour être mise en place ? Convient-elle à tous les élèves ? On est tenté de dire qu'elle convient justement bien à nos élèves de lycée professionnel, jeunes adultes qui ont souvent été rebutés par l'enseignement de la grammaire dont on croit, à tort ou à raison, qu'il a été, à l'école ou au collège, de type traditionnel. Mais, par ailleurs, une telle démarche convient-elle aux élèves en grande difficulté ?

Un point de vue critique, celui d'Alain Bentolila[62]

En 2006, répondant à une commande du Ministère, Alain Bentolila professeur des universités à Paris V (Sorbonne), Dominique Desmarchelier, directeur du département de linguistique Paris V, et un écrivain particulièrement médiatique et passionné de grammaire, mais qui va aussi sur le terrain au contact des élèves, Erick Orsenna, conseiller d'État, académicien français, produisent un « *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* ». De leur point de vue on a à tort renoncé à enseigner la langue selon une progression rigoureuse « *dans l'espoir illusoire de faire de la rencontre des textes le déclencheur de l'observation et de l'analyse des mécanismes de la langue* ». Ils prônent donc un retour à une progression qui va du simple au complexe, ce que ne peut facilement envisager une grammaire étudiée uniquement à partir des textes lus et écrits. Ils pensent que, pour observer la langue en fonctionnement dans un texte, il faut en avoir appris le fonctionnement pas à pas. La « grammaire de texte » serait imposée trop précocement, à un moment où les savoirs grammaticaux n'ont pas été systématiquement enseignés. Les auteurs préfèrent donc la « leçon de grammaire » à la « séquence d'observation réfléchie de la langue » dans laquelle le fait grammatical, tiré du texte lu ou écrit ne s'inscrit pas dans une progression grammaticale systématique.
Le mode d'approche est clair, pour chaque leçon, on présente des phrases propres à mettre en évidence un mécanisme, on invite à la manipulation et à la réflexion et on propose enfin des exercices systématiques afin de faire maîtriser ce fait grammatical. Cela n'empêche toutefois pas une approche inductive du fait grammatical fondé sur l'*« observation, la manipulation et (de) la réflexion »,* mais à partir d'un corpus de phrases ce qui, comme le soulignent les auteurs, est alors peu compatible avec une grammaire qui s'enseigne dans la rencontre avec le texte, lu ou produit. Le rapport évoque ensuite la terminologie dont on sait qu'elle a fait et fait encore, à elle seule, l'objet de polémiques. Pour les auteurs, les désignations sémantiques de la grammaire traditionnelle seraient préférables à la terminologie linguistique que les parents ne comprennent pas. Enfin ils pointent une certaine incohérence résultant de l'inflation terminologique, on utilise un terme une année, dans un lieu scolaire donné et, pour le même fait de langue, une autre année ou dans un autre lieu c'est un autre terme qui est utilisé.
Dans ce rapport il est surtout question de l'école maternelle et élémentaire, le texte évoque aussi le collège, mais il ne concerne pas le lycée professionnel où les élèves qui ont eu des leçons de grammaire à l'école élémentaire puis au collège devraient pouvoir aborder la grammaire de texte. Les professeurs du lycée professionnel sentent la nécessité d'une progressivité des apprentissages parfois difficile à mettre en place mais ils tiennent aussi, comme les y invitent programmes et documents d'accompagnement depuis des années, à enseigner une grammaire intégrée à la séquence ou au projet. Certains collègues se plaignent que beaucoup de nos élèves arrivent en seconde professionnelle ou plus encore en début de CAP avec un niveau de maîtrise de la langue déroutant et, face à de telles difficultés, ils ont pu être tentés par un retour à la grammaire de phrase et une progression systématique des notions, démarche, on l'a dit plus haut, préconisée dans le passé par Rougerie mais

[62] Le rapport d'Alain BENTOLILA est accessible sur le site :
http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20061129/840110_3683.pdf,
Le commentaire d'un enseignant chercheur, ELALOUF M-L., peut-être consulté sur le site :
http://www.e-bims.org/archive/aelalouf06.pdf

combattue par Dumeix [63].Aujourd'hui, il est possible de dépasser cette opposition en s'appuyant sur la connaissance des procédures des élèves quand ils écrivent et de leurs stratégies de compréhension en lecture. Certaines notions indispensables pour maîtriser l'orthographe grammaticale, comme celles de nom et de verbe, gagnent à être abordées dans un dispositif de décontextualisation/recontextualisation : partir d'une erreur récurrente, en comprendre la formation, en faire un objet d'observation avant d'envisager des réinvestissements. D'autres notions peuvent être abordées à plusieurs reprises parce qu'elles s'actualisent sous diverses formes selon les genres de textes étudiés, par exemple les connecteurs ou le système des temps. Quand nos élèves, adolescents et jeunes adultes, arrivent chez nous en échec, il faut bien inventer quelque chose, une grammaire liée à la lecture ou à l'écriture d'un texte est une démarche qui reste alors pertinente.

Paroles d'experts

Plus récemment, en 2012-2013 un comité d'experts a été constitué sous l'égide de l'inspection générale et de la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) avec des inspecteurs généraux et des universitaires [64].Le rapport de synthèse de ce *Comité de convergence sur l'étude de la langue* qui a consulté de nombreux experts fait un état des lieux et émet des propositions. Le texte est riche d'analyse des programmes et des pratiques. Nous retiendrons de cette étude (qui n'a pas encore été publiée) les quelques remarques qui suivent.

Dans son introduction le rapport rappelle que les programmes de 2008 ont tenté de résoudre le problème en accentuant la place donnée à la langue et en revenant à une didactique plus traditionnelle.

Pour les rédacteurs de ce rapport, il ne sert à rien d'accumuler des notions sans avoir de temps supplémentaire à y accorder. Ils critiquent aussi une absence de progressivité et l'aspect répétitif des faits de langue qu'on aborde sans vraiment les approfondir à l'école puis au collège voire au lycée. Ils dénoncent aussi des démarches trop déductives et centrées sur les notions. Quelles solutions préconiser ? Mieux répartir les apprentissages avec une véritable progressivité de l'école au collège et au lycée, préférer, à la liste de notions à acquérir, un travail qui offre aux élèves la possibilité de « *construire une représentation du système linguistique et intérioriser les connaissances acquises pour les transférer dans leur pratique de la langue ».* Certaines propositions de remédiation de ce rapport peuvent apporter quelques suggestions de solutions aux difficultés rencontrées sur le terrain, elles touchent à la fois les programmes que les enseignants sont tenus d'appliquer et les progressions qui sont plus de leur responsabilité. On retiendra les points suivants : limiter, dans les programmes, les notions à étudier et prendre en compte la progressivité mais aussi faire une place à l'observation, au raisonnement à partir de corpus, proposer une véritable progression qui éviterait la répétition et l'impossible projet de tout aborder, laisser un peu de côté les exercices pour travailler la production des textes.

Et au L P, quelle histoire pour une didactique de la langue ?

Je reprends ici les grandes lignes d'un l'article paru en 2011 dans la revue *Le Français aujourd'hui*. [65]

Du côté des programmes (CAP en 1981 et BEP en 1992), on va vers un enseignement décloisonné, mais oscillant entre savoirs déclaratifs en grammaire de

---

[63] DUMEIX Auguste (1915-2002) fut professeur à l'ÉNNA de Paris. ROUGERIE André, professeur d'ÉNNA également, fut, dans les années 50, l'auteur de nombreux manuels de grammaire.

[64] Membres du comité de convergence sur l'étude de la langue :
Inspecteurs généraux : Groupe de l'enseignement primaire : CLAUS Philippe, doyen du groupe, BOUYSSE Viviane, PÉTRAULT Gilles. Groupe des lettres : CLAUS Philippe, doyen du groupe, RAUCY Paul, doyen du groupe, BARBARANT Olivier, VIBERT Anne.
Enseignants-chercheurs : CHISS Jean-Louis, professeur à l'université Sorbonne nouvelle Paris III, COGIS Danièle, membre associé du Laboratoire de recherches *MoDyCo* UMR 7114 CNRS, université Paris Ouest La Défense, ancienne maître de conférence à l'IUFM de Paris-Université Paris IV, ELALOUF Marie-Laure, professeur à l'université de Cergy-Pontoise, HALTÉ Anne, professeur à l'Université de Nancy 1-IUFM de Lorraine.

[65] De PERETTI Isabelle, BOLLENGIER Françoise, « *La maîtrise de la langue au lycée professionnel : Quels changements en 30 ans ? Heurs et malheurs d'un enseignement pensé en décloisonnement »,* Le Français aujourd'hui, n° 173 Continuités et rupture dans l'enseignement de la langue, 2011.

phrase et savoirs procéduraux en grammaire de texte ou de discours ». Les programmes de BEP préconisent à la fois de travailler des notions, on est du côté du déclaratif, mais aussi d'étudier « *l'approfondissement des phénomènes linguistiques intégrés dans des séquences d'enseignement globalisées au service de l'écoute, de la lecture, de l'écriture ou de l'expression orale* » et là on est du côté d'une grammaire de texte intégrée dans la séquence et liée à la lecture et l'écriture des textes. Dans les documents d'accompagnement, la didactique suggérée est bien celle d'une observation réfléchie de la langue. Les programmes de baccalauréat de 1985 renforcent ces propositions inscrivant une grammaire de texte bien intégrée à la séquence.

En 2002 et 2010, les programmes de CAP accordent une importance accrue à la langue mais toujours comme une pratique raisonnée dans le cadre de la séquence. À aucun moment il ne s'agit de travailler la notion pour la notion et même si en 2002, le programme propose des « exercices » (cela disparaît en 2010), ceux-ci sont liés à la pratique de la production de texte. Le document d'accompagnement, en 2003 s'attache aussi à des démarches raisonnées sur la langue.

Le programme de 2009 pour le baccalauréat en 3 ans parle de « notions » de lexique, de grammaire ou de stylistique à aborder dans le cadre des objets d'étude. Le document ressources propose bien une progression mais comme les notions sont liées aux objets d'étude, il n'y a pas forcément de « progressivité » dans la difficulté.

Que nous apportent pour leur part, les manuels ? Une analyse des manuels de langue de 1980 à 1995 révèle des manuels de CAP au service de la production écrite tandis que les manuels de BEP s'appuient sur une grammaire plus descriptive. On peut évoquer pour les plus expérimentés d'entre nous le fameux *Pratique et étude de la langue*, pour les CAP[66] qui fonctionne en induisant la séquence globalisée. Les ouvrages de la série Leroy, Baille, Rabier[67] proposent une démarche plus traditionnelle : règle, explication, exercices sans forcément de lien entre ce qui est proposé en grammaire et ce qui l'est en expression écrite, même si les auteurs mettent en garde contre un cloisonnement excessif. Dans cette collection, les ouvrages de 1994 prennent en compte la grammaire de texte, toutefois le lien langue, production et réception n'apparaît pas toujours.

Il faut attendre les années 1995/2000 pour trouver dans les manuels uniques des séances de langue intégrées aux séquences et donc en lien étroit avec les activités de lecture et d'écriture et induites par les types ou genres de discours abordés.

Dans les manuels de CAP, des années 2000, quelles que soient les éditions, il s'avère que les notions peuvent s'aborder au travers de problématiques différentes et c'est plus difficile de faire un lien quand il s'agit de grammaire de phrase ou d'orthographe. Les manuels de baccalauréat parus en 2010[68] proposent des séances d'étude de la langue liées aux textes étudiés dans les objets d'étude.

L'article évoque enfin deux manuels destinés aux lycées professionnels et consacrés uniquement à l'étude de la langue. Le premier[69] publié aux éditions Foucher adopte une démarche inductive, de réflexion sur la langue au service de la lecture de l'oral ou de l'écrit. Un tel ouvrage a été d'une grande aide pour concevoir un enseignement de la langue au service des actes de communication, lire, écrire, parler. Le second publié deux ans plus tard chez Hachette[70] est un manuel d'orthographe sans doute destiné à répondre aux attentes des collègues en grand désarroi devant l'« état orthographique » de leurs élèves. Ce dernier présente une démarche traditionnelle, déductive, déclarative. Un peu loin des injonctions officielles, il répond probablement

---

[66] SCHNEE Gilbert, ENGLOO Michel, GARETTE Claudine, « *Pratique et étude de la langue LEP* », éditeur Delagrave, 1983. (Première de couverture visible page 29).

[67] LEROY Serge, BAILLE Guy, RABIER Louis, *« Étude de la langue, expression »*, éditeur Nathan, Paris 1984.
LEROY, RABIER, MAISONS-GUGLIELMI, « *Grammaire, expression, le français en BEP* », éditeur Nathan Paris 1991, seconde édition 1994.

[68] BOLLENGIER F., LAGOUTTE D., LOPEZ M., PRINGAULT-LEGUY A., MARTINON-DESHORS C., MONTFORT V., « *Français bac pro première* », collection grand format, éditeur Nathan, 2010.
SENDRE-HAÏDAR M., ABJEAN F., COUDERC A., GUITTARD F., LEBORGNE C., ZANOTTI K. « *Français, Bac pro en 3 ans, classe de première »,* éditeur Foucher, 2010.

[69] COUDERC A., DONADEY C., ZIANE N. sous la direction de SENDRE-HAÏDAR M., « *Maîtrise de la langue, BEP* », collection Relier, éditeur Foucher, 2005.

[70] BERLION D., LANDAT J-C., « *Ortho lycée professionnel, Entraînements et soutiens orthographiques en lycée professionnel* », éditeur Hachette technique, 2007.

au souhait de certains collègues d'offrir à leurs élèves un manuel notionnel de référence.
Les pratiques sur le terrain sont diverses, si certains se réfugient encore dans une grammaire déclarative traditionnelle rassurante, des pratiques novatrices démontrent combien certains enseignants, loin de négliger la langue sont à l'affût d'une didactique et d'une démarche aptes à réveiller l'intérêt des élèves, les articles de ce numéro 46 en font la démonstration. Je reprends quelques mots de la conclusion de l'article qui apportent quelques éclairages à nos interrogations. *« Ce que proposent les programmes et les documents ressources en terme de conception de l'enseignement de la langue se révèle intéressant et ouvre à des pratiques parfois assez novatrices mais qui restent difficiles à mettre en place. En témoignent les pages « langue » des manuels, souvent frustrantes, y compris pour leurs auteurs, parce qu'il s'avère impossible de faire tenir sur une seule page une démarche de tâtonnement et de découvertes inductives […] comment concilier progressivité des apprentissages (progressivité de la difficulté ou de l'usage) avec une organisation en séquence ou en projet où la notion de langue abordée dépend d'une œuvre, d'un auteur, d'une problématique littéraire, voire même d'un genre littéraire ou d'une époque ? Ce sont sans doute ces problèmes qui expliquent la tentation d'un retour à des didactiques de la langue plus traditionnelles. Dans l'enseignement professionnel, des initiatives (formation, séminaires, brochures) tentent et ont tenté de répondre à ces problèmes*[71]*. On aimerait les voir se développer, en lien bien sûr – mais est-ce d'actualité ? – avec un renforcement de la formation initiale des enseignants »*

Enseigner « comme avant », on le voit parfois sur le terrain : un exemple de retour à l'ancienne à l'école élémentaire

Le rapport de l'inspection générale soulignait la tentation d'une didactique plutôt traditionnelle à l'école élémentaire, en voici un exemple qui, certes ne peut être généralisé mais en dit long quand même sur des pratiques possibles.
L'histoire se passe dans une classe de CM2 d'une école ZEP de banlieue parisienne. Les élèves ont un livre de grammaire *Interlignes* (ça ne s'invente pas !) CM1/CM2, SED éditions, qui propose une démarche qui se rapproche assez d'une « démarche active de découverte » ou du moins d'une observation réfléchie des faits de langue. Les titres sont problématisés sur l'usage, par exemple *« Les pronoms personnels pour quoi faire ? »* La démarche pour chacun des chapitres est la suivante : - Petit problème (situation problème sur un fait de langue ou une notion) - Construisons la règle - Retrouvons le fait de langue, exercices d'entraînement - As-tu bien compris ? (à nouveau repérage, reconnaissance du fait de langue) - Autour des textes (application sur des textes ou des productions de phrases ou de texte) - Énoncé de la règle. Le livre comporte plusieurs chapitres : grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire.
Mais alors que j'interroge un élève de la classe sur le déroulement de la leçon de grammaire, voici ce qu'il rapporte : le titre de la leçon est noté sur le cahier puis on recopie sur le cahier la règle que la maîtresse a écrite au tableau ou bien on recopie la règle du livre ; on fait des exercices sur le cahier de classe.
Le livre est utilisé seulement pour recopier la règle ou faire des exercices. Il n'y a pas de lien avec la lecture ou la production de texte. La démarche préconisée par le manuel est ignorée au profit d'une pratique nettement plus traditionnelle. Je constate par ailleurs, en regardant le cahier de classe et les exercices réalisés en classe, que la leçon d'orthographe est parfois présentée à la façon du *Bled* : par exemple pour les homonymes grammaticaux en suivant l'opposition classique a-à, ou-où, sans toujours tenir compte des conseils donnés en formation par les linguistes qui réfutent cette manière d'aborder les homophones et proposent une démarche plus logique mais, il faut bien le dire, aussi plus compliquée. Il s'agit de travailler « a » comme forme verbale à côté de « ai, avais, avait » et « à » à côté d'autres prépositions « pour, de ». Toutefois, pour certains homonymes, cette démarche est prise en compte et les

[71] À titre d'exemple, on peut citer, en 2004, un stage de formation de formateurs autour d'Anne-Marie CHARTIER, de Jacques DAVID et de Marie-Laure ELALOUF pour examiner les difficultés des élèves et réfléchir à des stratégies pédagogiques. Il a été suivi, dans l'académie de Versailles, sous la responsabilité de Maryse LOPEZ, d'un stage de formation continue pendant plusieurs années. En 2008, l'inspection académique de Lettres Histoire de cette même académie proposait un séminaire sur ce thème.

élèves, dociles, apprennent par cœur d'une manière ou de l'autre. Dans cette classe de CM2 on fait aussi des dictées tous les jours, les décisions de notre ministre sont suivies d'effet, mais on peut constater qu'il n'y a aucun rapport entre la dictée (on apprend les mots ou le texte de la dictée pour la préparer) et les leçons d'orthographe notées sur le cahier. Il n'y a pas de lien non plus entre les « leçons de grammaire » et les productions écrites. La grammaire est de toute façon étudiée pour elle-même sans objectif lié à la lecture ou à l'écriture.

Alors, est-ce que c'était mieux avant ?

« Faire comme avant », on le voit donc sans doute parfois sur le terrain, mais moins au lycée professionnel où face à des élèves restés imperméables à ce qui s'est fait à l'école et au collège, il a bien fallu inventer autre chose.

On constate tout de même, à travers toutes ces paroles rapportées, que deux tendances s'opposent. D'un côté, l'inspection, la plupart des linguistes, les formateurs en formation initiale et continue militent pour une démarche réfléchie de construction des savoirs en lien avec la pratique de l'écriture. De l'autre côté, des enseignants, quelques universitaires et surtout la « parole médiatique » s'insurgent contre des pratiques responsables de la baisse de niveau en grammaire et en orthographe. Que faut-il alors en penser ? Je reste convaincue de la pertinence qu'il y a à faire réfléchir les élèves à leur faire construire les savoirs. Je suis bien consciente aussi que ces démarches réflexives s'avèrent parfois difficiles, exigeantes pour les élèves en difficulté et pour les enseignants qui n'ont pas toujours les savoirs nécessaires pour les mettre en place. Certes, enseigner une grammaire déclarative en suivant une progression donnée et sans se donner la peine de décloisonner c'est plus facile, moins risqué, mais est-ce en fin de compte plus efficace ? Qui peut le dire ? Il faudrait une enquête de terrain de longue durée pour observer, sur le long terme ce qui apporte le plus aux élèves, en particulier aux élèves confrontés à des problèmes en lecture et en production de texte.

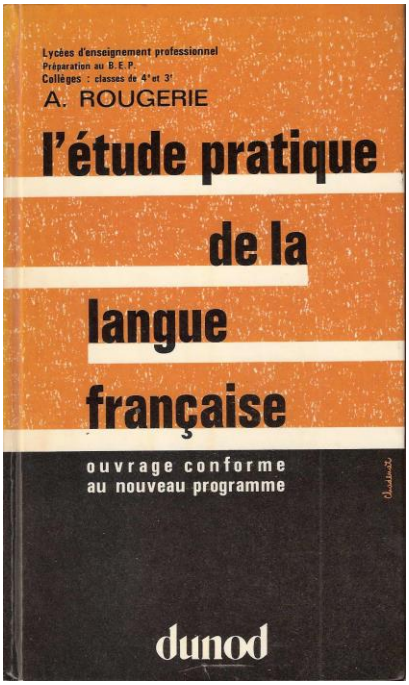
En attendant militons pour une formation efficace des enseignants en didactique de la langue, et réjouissons-nous, les articles qui suivent vont le montrer, qu'au lycée professionnel les professeurs s'efforcent de mettre en place des pratiques pour redonner à leurs élèves le goût de la langue, l'envie de mieux en connaître le fonctionnement pour mieux comprendre ce qu'ils lisent et mieux écrire dans le cadre de la profession qu'ils préparent mais aussi dans celui de leur vie personnelle.

Françoise Bollengier
Professeure honoraire Lettres histoire, formatrice
ÉSPÉ Académie de Versailles

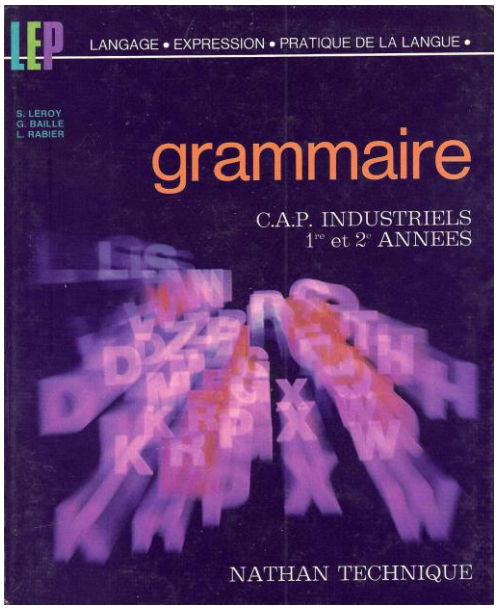
72

[72] CAMPESE Sandrine ; « *99 dessins pour ne plus faire de fautes* » ; éditions de l'Opportun, Paris, 2015, page 59. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.

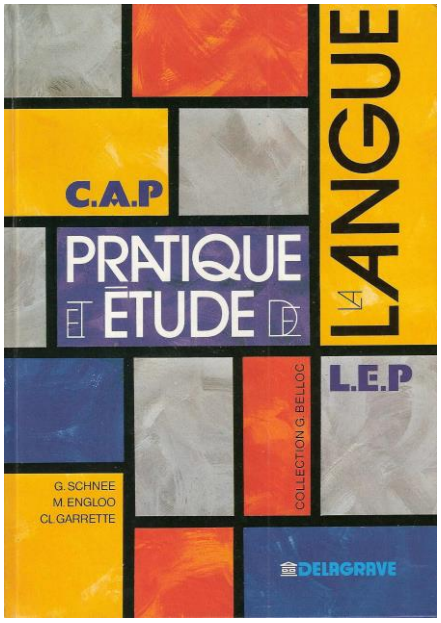
Quels titres pour les manuels scolaires[73] ?



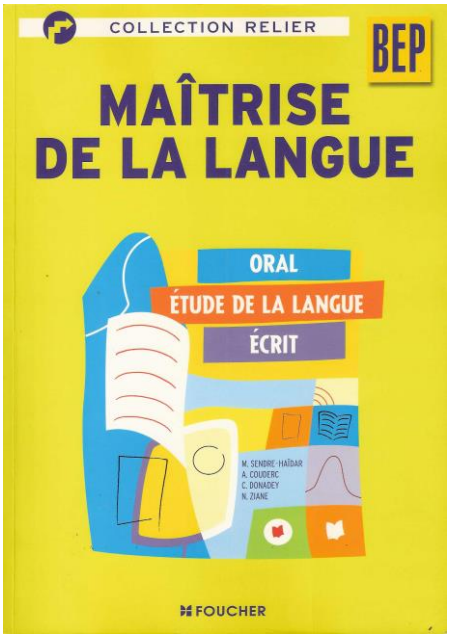
1975 - Etude pratique de la …



1978 – Pratique de la …



1983 – Pratique et étude de la …



2005 – Maîtrise de la …

Pratiquer ou étudier ? L'essentiel est de maîtriser !

[73] Quatre manuels scolaires en usage dans les CET, LEP et LP. (Sélection de Pierre BRUNET).

Le français : langue complexe et composite ? Une histoire singulière

« C'est une langue belle avec des mots superbes
Qui porte son histoire à travers ses accents… »[74]

Oui mais, c'est une langue bien complexe à maîtriser et qui demande beaucoup d'efforts aux élèves, à tous les niveaux de la scolarité. Effectivement cette langue latine est beaucoup plus compliquée à apprendre que d'autres langues latines comme l'espagnol ou l'italien. Pourquoi cette complexité légendaire ? Est-ce l'héritage de l'histoire de France, des invasions au cours des siècles, de la géographie, de l'économie ? La volonté politique et le rayonnement de la culture française ont-ils joué un rôle ?

Une langue « deux fois latine[75] » : le latin fondement historique du français.

Le français a pour origine la langue latine des légions de Jules César qui, au milieu du 1er siècle av. J.-C., occupaient la Gaule. Ce latin populaire s'est imposé aux Gaulois qui parlaient différents dialectes d'origine celtique. Parallèlement, les élites utilisent un latin châtié, ce latin classique inspirera, bien plus tard, ceux qui tenteront de fixer la langue.

Les emprunts aux Gaulois

Les Romains n'imposent pas autoritairement leur langue, le processus va être lent, langue latine et langue celtique cohabitent, les habitants de la Gaule romaine sont bilingues, à la maison ils parlent un dialecte gaulois, dans la cité ils utilisent la langue latine. Bernard Fripiat[76] donne l'exemple du mot « *ruche* » qui vient du gaulois latinisé « *rusca* » que l'on utilise à la campagne, par contre le produit des abeilles vendu sur les marchés se dit « *miel* » du latin « *mel* » terme que l'on utilise lors de la commercialisation du produit en ville. Les mots gaulois vont rester nombreux dans le vocabulaire de la vie rurale.

La suprématie du latin

Pendant 500 ans de romanisation la langue dite romane est un latin populaire profondément transformé. Il donne naissance à une langue où les mots s'amincissent, des consonnes disparaissent, des voyelles se maintiennent, se transforment et de nombreuses incohérences naissent. Par exemple le mot latin « *campus* » s'est articulé « *chan* » et puis un « *p* » est remis plus tard pour écrire « *champ* ».
Lors de l'arrivée des Francs, au Vème siècle, ce latin populaire est encore déformé avec les apports germaniques. Charlemagne, parlant le *germain*, constate l'état déplorable du latin à la fin du VIIIème siècle. Inquiet et soucieux de maintenir cette langue de tradition écrite servant de ciment pour les peuples de l'Empire, et qui est aussi la langue officielle de l'Église, il décide de la restaurer et de réintroduire des formes pures du latin classique. Charlemagne fait venir un savant anglais, Alcuin, à l'abbaye Saint-Martin de Tours. En 789, ce clerc institue des écoles paroissiales pour

[74] DUTEIL Yves, chanson, « *La langue de chez nous* » ; 1987.
[75] WALTER Henriette, « *Le français d'ici, de là, de là bas* », éditions J-C. Lattès, 1999.
[76] FRIPIAT Bernard, « *Au commencement était le verbe…ensuite vint l'orthographe* », éditions Vuibert, Paris, 2015.

améliorer le latin retranscrit dans les livres, des manuscrits aux riches enluminures.

Les moines copistes inventent une nouvelle écriture dite « caroline », plus lisible.
Dans cet extrait d'un psautier[77], la lettrine O débute le paragraphe.

Depuis ce retour du latin classique, on trouve de nombreux doublets pour le même mot, par exemple à la forme du latin populaire des mots « *forge, œil, frère* » correspond la forme du latin savant « *fabrique, oculaire, fraternel* ».

Les balbutiements du français : d'une langue composite vers une langue commune

Au Moyen Âge, à partir du IX^{ème} siècle, la langue vernaculaire, appelée le français commence à être écrite pour se diffuser à travers un royaume grandissant.

Le latin outil de la transcription de la langue vernaculaire.

Cette transcription s'effectue avec l'alphabet latin qui doit être adapté. En effet, ce latin vulgaire aux phonèmes plus riches pose problème aux scribes spécialistes du latin classique obligés d'utiliser des artifices pour traduire des sons comme le « *ch* », d'origine germanique. Pour transcrire le « *e* » muet qui n'existe pas en latin, ils utilisent le « *o* ». Dans le plus ancien texte *Les Serments de Strasbourg*, qui scellent en 842 l'alliance entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, on retrouve *Karlo* pour Charles et *nostro* pour notre. Des incongruités graphiques s'observent dans les manuscrits où, pour éviter de faire des pâtés en levant la plume, on ne sépare pas les mots, on rajoute des lettres à hampe qui facilitent la lecture, « *t, h, d, p, q* ». Le rajout de lettres est très fréquent. Deux mots de même origine mais de sens différent « *compter et conter* »[78] qui viennent du latin classique « *comptuare* » (signifiant calculer), avaient une seule écriture à l'époque des troubadours. Ces derniers utilisaient conter pour les deux sens, les juristes décidèrent de les différencier et d'ajouter un « *p* » qui ne se prononce pas, si bien qu'aujourd'hui on ne trouve pas de lien orthographique entre l'écriture de conter et comptine.

Le creuset parisien

Entre le IX^{ème} et le XIII^{ème} siècle, la langue écrite, que nous appelons ancien français s'est construite lentement à partir de Paris, centre politique et intellectuel recevant toutes les influences de tous les territoires. Ce « Paris-creuset » impose une uniformisation de la langue, une langue pratiquée à la cour du roi et façonnée par des clercs de l'Église catholique qui sont les gardiens de la langue. Toutefois les influences régionales demeurent à travers des particularités phonétiques, grammaticales et surtout lexicales dans le cadre géographique de deux grandes

[77] Psautier, Saint-Germain-des-Près, (810-830). Site de *Jean-François* BRADU, professeur agrégé histoire-géographie – Orléans *:* http://jfbradu.free.fr/mosaiques/germigny/09manuscrits.htm

[78] FRIPIAT Bernard, « Au commencement était le verbe…ensuite vint l'orthographe » ; éditions Vuibert, Paris, 2015, p. 97.

entités, les pays de la langue d'oïl et les pays de la langue d'oc. Les trouvères au nord et les troubadours dans la partie méridionale, poètes des cours seigneuriales et royales, utilisent une orthographe phonétique relativement simple convenant bien à la pratique de la lecture des ballades et chansons de geste qu'ils déclament. La graphie étant peu adaptée à la phonie, cette orthographe est très approximative et ce sont les juristes de l'administration des rois capétiens qui donnent de la précision à l'orthographe. Ils cherchent à être compris très vite et en dehors du périmètre parisien. Le latin étant la langue des intellectuels et de la culture, l'orthographe est fondée sur l'étymologie latine en gardant toutefois de nombreuses exceptions.

Quand les mots voyagent…

Depuis les dialectes romans, de nombreux héritages[79] liés certes aux invasions, à notre histoire, à l'économie mais aussi à la géographie ont enrichi notre langue et expliquent l'étymologie. Pendant des échanges commerciaux comme ceux des foires de Champagne, apparaissent des mots néerlandais (mots de la navigation, de la marine, des produits de la mer), des mots venus d'Orient, des mots arabes. L'histoire des mots révèle aussi des emprunts directement au grec classique[80] surtout à partir du XVI^{ème} siècle, dans le domaine des sciences et en particulier de la médecine, où les premiers traités de médecine étaient, à Rome, des traductions directes du grec. De ce fait, notre lexique a aussi une origine gréco-latine. Dans l'aventure des mots français, Henriette Walter recense cette grande diversité des origines à la fois méditerranéennes, orientales, slaves et des mots plus exotiques venus des Amériques, d'Asie par l'intermédiaire de l'espagnol, du portugais. Ce sont les emprunts aux langues européennes, ajoutés aux apports des grandes découvertes puis de la colonisation et aujourd'hui de la mondialisation qui font la personnalité du français.

Quand « l'orthographe n'est pas une règle mais une opinion »[81]

Inventer des mots au XVI^{ème} siècle est un exercice de prédilection d'écrivains comme Rabelais, de poètes comme Ronsard[82] qui disait « *plus on aura de mots dans notre langue plus elle sera parfaite* ». À cette liberté s'ajoute la liberté des imprimeurs. Les auteurs proposent une orthographe et les imprimeurs donnent leur avis, utilisent les accents, les points sur les « *i* », la cédille, améliorent la lisibilité du texte. Ainsi à cette époque, « *l'orthographe n'est pas une règle mais une opinion* ». Au XV^{ème} et au XVI^{ème} siècle, le texte manuscrit domine et le texte imprimé est réservé à la grande littérature ou aux textes officiels et la liberté des imprimeurs demeure jusqu'à la Révolution. Toutefois, Robert Estienne[83], érudit, lexicographe, imprimeur, rédige et met sous presse en 1540 le premier dictionnaire, un recueil de mots classés par ordre alphabétique, qui constitue une première base vers la normalisation de la langue.

La langue un enjeu pour l'État

Les débuts d'une mainmise de l'État sur la langue

C'est avec Charlemagne que débute la mainmise de l'État sur la langue. La restauration du latin classique devient pour lui un enjeu de taille afin d'être compris et d'imposer son autorité. Sous d'autres règnes, les langues régionales ne sont pas oubliées quand il s'agit de lutter contre le monopole du latin et Charles VIII les autorise avec le français lors des enquêtes et procès. Par l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, nous devons à François I^{er}, l'entrée du français dans tous les écrits publics rédigés en *« langage maternel françoys, et non autrement[84] ».* François I^{er}

---

[79] WALTER Henriette, *Apprentissage des langues et Systèmes d'information et de Communication*, http://alsic.revues.org/324

[80] WALTER Henriette, *« L'aventure des mots français venus d'ailleurs »*, éditions Robert Laffont, Paris, 1997, p 65.

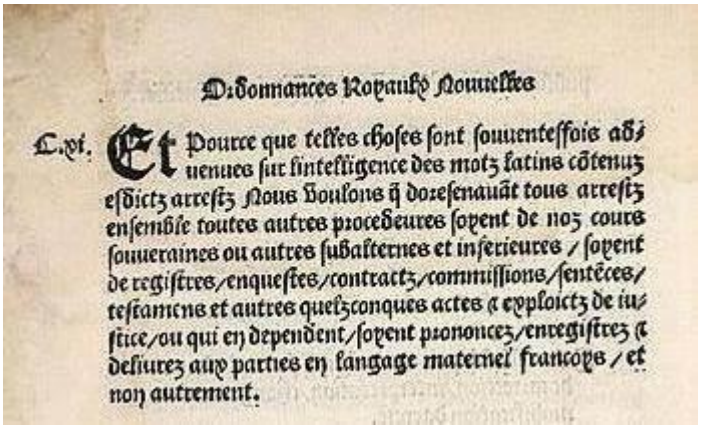
[81] FRIPIAT Bernard, ouvrage cité, p. 113.

[82] GRÉGOR Isabelle, « *Histoire du Français »* sur le site Hérodote http://www.herodote.net/Histoire_du_francais-synthese-2087.php

[83] Biographie de Robert ESTIENNE, site Savoirs CDI, https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/robert-estienne-1503-1559.html

[84] Site : Académie française, http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourdhui

avait déjà lutté contre le latin, en imposant en 1530 le Collège Royal[85], ancêtre du Collège de France.



Ordonnances Royaulx Nouuelles

Et pource que telles choses sont souuentesfois aduenues sur lintelligence des motz latins cõtenuz esdictz arrestz Nous voulons q̃ doresenauãt tous arrestz ensemble toutes autres procedeures soyent de noz cours souueraines ou autres subalternes et inferieures / soyent de registres/enquestes/contractz/commissions/sentẽces/ testamens et autres quelzconques actes & exploictz de iustice/ou qui en dependent/soyent prononcez/enregistrez & deliurez aux parties en langage maternel francoys / et non autrement.

Ordonnance de Villers-Cotterêts[86] en 1539

Un siècle plus tard, au XVII[ème], la langue s'épure dans les salons qui rassemblent les beaux esprits et où la noblesse côtoie les érudits. C'est ainsi que le « *cercle* » de Valentin Conrart, assemblée de personnes cultivées passionnées de langage, appelées « *honnêtes gens* », séduit Richelieu qui le transforme en véritable Académie et lui confère un caractère officiel. Ainsi en 1635, l'Académie française devient gardienne de la langue, chargée de « *donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences* »[87]. Cette institution, très vivante encore de nos jours, est chargée d'enregistrer, de régler l'usage de la langue sans l'intervention autoritaire du pouvoir.

Académie[88] ou réunion d'amateurs (assemblée savante).
Peinture signée Le Nain.

[85] Sur les conseils de Guillaume Budé, François I[er] nomme des « lecteurs royaux » en hébreu et en grec pour traduire et commenter les chefs-d'œuvre de l'Antiquité.
Site : http://www.college-de-france.fr/site/histoire-et-archeologie/

[86] Site : BNF Gallica, ordonnance de Villers-Cotterêts, extrait page 56.
http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k791701/f30.item.zoom

[87] Article XXIV des statuts de l'Académie française, in http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourdhui

[88] Tableau des frères Le Nain, 1600-1610, Musée du Louvre, Paris.

À partir du XVII[ème] siècle et au siècle des Lumières, le français, servi par le prestige des arts, des philosophes, de Voltaire, devient une langue parlée dans les cours européennes au point de devenir la langue de l'aristocratie et la langue diplomatique internationale. Les grands traités sont rédigés en français de 1714 (Traité de Rastatt) à 1919 où le Traité de Versailles, rédigé en français et en anglais, marque une rupture. Aujourd'hui, à l'ONU et dans la quasi-totalité des organismes internationaux, le français reste une langue officielle parmi d'autres et une « langue de travail ».

Le français, la langue de la nation une et indivisible

Avec la Révolution s'ouvre une nouvelle ère linguistique.

L'œuvre de la Révolution

Au XVIII[ème] siècle la langue est, alors, hiérarchisée comme la société. On distingue la langue noble et le bas langage, les élites sont initiées au latin classique alors que le peuple connaît seulement quelques bribes de latin liturgique. La suprématie du latin[89] incarnant la puissance de l'Église est très contestée.

Les idées révolutionnaires défendent un projet de langue universelle pour communiquer, une langue citoyenne, une langue républicaine qui puisse être écrite par tous : le français. Les révolutionnaires tombent d'accord pour lutter contre les patois des provinces[90], patois interdits au profit d'une langue unifiée pour une nation unie.

La norme orthographique

Au XIX[ème] siècle, la norme orthographique se fixe à partir de 1832 quand François Guizot[91] décide que tous les fonctionnaires doivent savoir écrire le français. Ministre de l'Instruction publique, François Guizot réforme[92] l'école et impose l'orthographe obligatoire dans l'examen qui décerne les diplômes nationaux de l'enseignement. Le projet éducatif et les lois de Jules Ferry, de 1881 à 1886, instituant un enseignement primaire gratuit, laïc et obligatoire pour tous, diffusent une grammaire normative[93]. Depuis les travaux d'André Chervel (1977) il est admis que la grammaire scolaire[94] date du début XIX[ème] avec la publication de *La nouvelle grammaire française* en 1823 par François Noël et Charles-Pierre Chapsal, socle de notre grammaire d'aujourd'hui.

De son côté, l'Académie française suit les évolutions de la langue, prend des décisions qui apparaissent dans ses dictionnaires. On doit au Dictionnaire de 1835, la limite à sept mots du pluriel en « *oux* », règle que nous avons tous apprise par cœur. Depuis 1694, huit éditions ont vu le jour, la neuvième édition[95], en cours de publication depuis 1992, recense 60 000 mots dont 25 000 mots en plus par rapport à l'édition de 1935.

La publication de nombreux dictionnaires au XIX[ème] siècle, le *Dictionnaire de la langue française* d'Émile Littré, le *Grand dictionnaire universel* de Pierre Larousse montrent le succès de cette normalisation du français.

---

[89] La suprématie du latin s'exprime à l'université où la coexistence français-latin se prolonge tard. Jusqu'au XIX[ème] siècle, les étudiants sont supposés parler le latin. En 1892, Jaurès soutient en latin sa thèse sur les origines du socialisme allemand. C'est simplement à partir de 1905 que les thèses d'État seront rédigées en français.

[90] Dans son article, CLECH Alain fait référence à l'enquête de l'abbé GRÉGOIRE sur les patois, menée entre 1790 et 1791. *« La langue au lycée professionnel, sujet de préoccupation fondamental »*, Interlignes n°46, juin 2016, page 2.

[91] FRIPIAT Bernard, « *Au commencement était le verbe…ensuite vint l'orthographe* » ; éditions Vuibert 2015, p 165.

[92] GUIZOT François, Loi sur l'Instruction primaire, dite « Loi Guizot », 28 juin 1833.

[93] La grammaire normative de NOËL F. et CHAPSAL C-P., publiée en 1823 est rendue obligatoire.

[94] PIRON Sophie, *« La grammaire du français au XIXème siècle »* 2[ème] partie. http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr15-1/Grammaire.html

[95] IX[ème] édition informatisée du Dictionnaire de l'Académie française, http://atilf.atilf.fr/academie9.htm

Faut-il suivre la tradition historique et réformer l'orthographe[96] ?

Contester l'orthographe : une tradition ?

Les débats sur l'orthographe semblent avoir toujours existé. Déjà, en son temps, Ronsard bataillait pour faire disparaître les « *th* » et « *ph* » *« ces épouvantails de Pythagore »* pour simplifier, remplacer le « *y* » par le « *i* » (*cigne, nimphe*), supprimer les « *x* » et « *z* » finaux, les consonnes superflues, « *dict* » devenant « *dit* » *et* « *faict* » devenant « *fait* »*,* supprimer également les consonnes doubles des mots « *acorder, atendant, acoutumer* ».

Les partisans d'une orthographe phonétique et d'une orthographe étymologique se sont opposés jusqu'au succès du Dictionnaire français-latin de Robert Étienne, défenseur de l'écriture étymologique. Plus tard la ligne de l'Académie épouse celle des conservateurs, défenseurs de l'écriture étymologique.

Au XVII^{ème} siècle, le mouvement des Précieuses introduit les femmes dans la remise en question de l'orthographe. Certes leur place est marginale mais nombre de leurs propositions ont triomphé par exemple : « *avec* » au lieu de « *avèque* »*,* « *effets* » pour « *éfets* ». Voltaire participe au débat pour imposer l'écriture « ai » à propos de la prononciation en « ai » *(je chantais)* qui s'écrivait « *oi* » *(je chantois).* Sa notoriété est telle que ses imprimeurs mentionnent *« Selon l'orthographe de M. Voltaire*[97] *»*.

Simplifier l'orthographe : une mission difficile !

On doit à l'abbé d'Olivet, académicien, la plus grande simplification de l'orthographe dans la troisième édition du Dictionnaire (1740) avec la modification d'un quart des mots dont « *auteur* » au lieu de « *autheur* », « *trésor* » au lieu de « *thrésor* » Cette réforme est d'ailleurs très critiquée par Victor Hugo.

À partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, les politiques sentent la nécessité de simplifier l'orthographe. La crise de cet enseignement devient réalité à l'école, au collège et la non maîtrise de la langue se répercute au lycée et à l'université. Dans son ouvrage, publié en 2008, *Et si l'histoire montrait le chemin ?*, André Chervel[98] tire la sonnette d'alarme et argumente pour un réelle réforme afin d'éviter que la maîtrise de l'orthographe devienne l'apanage des élites. Ceci est d'autant plus urgent qu'une réforme existe depuis 1990[99]. Sans être vraiment appliquée, elle est combattue par crainte de bouleversements. Les éditeurs vont tous, semble-t-il, l'appliquer à la rentrée 2016, c'est dire qu'il aura fallu attendre 25 ans. Cependant son caractère non-obligatoire demeure. L'Académie française, le ministère de l'Éducation nationale[100] rappellent que « *ces règles sont une référence mais ne sauraient être imposées, les deux orthographes sont donc justes*[101] ».

Toute transformation est donc lente et objet de polémique.

Il en va de même pour la féminisation systématique des titres et fonctions concernant les activités des femmes. Datant de 1984, cette initiative gouvernementale a fortement choqué l'Académie française[102] qui rappelle encore en 2002 qu'*« aucun texte ne donne au gouvernement le pouvoir de modifier de sa seule autorité le vocabulaire et la grammaire du français*. *Nul ne peut régenter la langue, ni prescrire des règles qui*

---

[96] KRÉMER Pascale, « *Réformer l'ortografe pour l'enseigner* », article du journal Le Monde du 05 décembre 2008, en référence au livre de CHERVEL André.

[97] Cité par Bernard FRIPIAT, « *Au commencement était le verbe…ensuite vint l'orthographe* » ; éditions Vuibert, Paris, 2015, page 192.

[98] CHERVEL André *« Et si l'histoire montrait le chemin »* éditions Retz, 2008.
Présentation de l'ouvrage par PÉRÉOL Aurélien, revue les *Cahiers pédagogiques*, http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-orthographe-en-crise-a-l-ecole-Et-si-l-histoire-montrait-le-chemin

[99] L'Académie française (1990) avait travaillé sur une grande révision du français, afin d'en simplifier l'apprentissage. Cette réforme proposait des harmonisations lexicales (« charriot » avec deux « r » pour être similaire à « charrette »), le regroupement de noms composés (« portemonnaie » plutôt que « porte-monnaie ») et la suppression de certains particularismes, dont l'accent circonflexe.

[100] La réforme des programmes par le Ministère de l'Éducation nationale, intervenue fin 2015, mentionne : *« Les textes qui suivent appliquent les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française et publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990. »*

[101] Confirmé par le cabinet de la ministre Najat VALLAUD-BELKACEM le jeudi 4 février 2016.

[102] Le 21 mars 2002, l'Académie française publie une nouvelle déclaration pour souligner le contresens linguistique sur lequel repose l'entreprise de féminisation systématique. http://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-fonctions-grades-ou-titres-mise-au-point-de-lacademie

violeraient la grammaire ou la syntaxe : elle n'est pas en effet un outil qui se modèle au gré des désirs et des projets politiques ».

Conclusion

L'histoire et nos institutions pèsent lourd sur la complexité de notre langue, sur son écriture. L'orthographe à la fois étymologique, grammaticale et idéographique, est une vraie difficulté pour des élèves du XXI[ème] siècle qui passent de moins en moins de temps sur son apprentissage. De plus la question de la langue[103] ne se résume pas à l'orthographe mais interroge sur la construction et l'organisation de la pensée, la maîtrise de la langue écrite et orale.

À l'heure de l'informatique, des nouveaux outils de communication, des correcteurs orthographiques doit-on être pessimiste ou espérer une autre manière d'apprendre la langue ?

Suzanne Boudon
Professeure honoraire Lettres-histoire, formatrice
ÉSPÉ, Académie de Versailles

[104]

[103] GAUTIER Julien, « *Critique de la réforme de l'orthographe d'André Chervel* », revue Skhole, 2009. http://skhole.fr/critique-de-la-r%C3%A9fome-de-l-orthographe-d-andr%C3%A9-chervel

[104] CAMPESE Sandrine, « *99 dessins pour ne plus faire de fautes* », éditions de l'Opportun, Paris, 2015, page 89. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.

L'étude de la langue est-elle soluble dans la séquence ?

« La langue au lycée professionnel, un sujet de préoccupation fondamental ». Comme l'affirme Alain Clech[105], le constat est unanime : c'est la déploration à propos du niveau des élèves dans la maîtrise de la langue, qu'elle vienne des enseignants de toutes disciplines, des tuteurs de stage ou des élèves eux-mêmes[106]. Et l'on ne sait si c'est la lourdeur de la tâche, son aspect répétitif (Laurence Mengelle parle du professeur de français comme d'*« un nouveau Sisyphe »* !), l'horaire d'enseignement réduit, le manque de connaissances savantes ou de pratiques efficaces qui conduit les enseignants parfois à renoncer.

À ces problèmes s'ajoutent des interrogations sur les attentes de l'institution : on sait que l'enseignement des faits de langue déconnectés des textes à lire ou à écrire est réprouvé. Mais la *« séquence globalisée »*[107] semble souvent incompatible avec un enseignement structuré des connaissances linguistiques et textuelles…

Bref, ce que l'on appelait dans les anciens programmes *« la séance à dominante étude de la langue »*[108] est source d'embarras pour de nombreux enseignants au point qu'elle semble parfois avoir disparu dans certains cahiers de textes !

Didactique et enseignement

Depuis les années1980, et plus précisément à partir de la création des MAFPEN[109], la recherche en didactique des disciplines commence à pénétrer largement le champ des pratiques d'enseignement. À côté des stages et des universités d'été, les associations de spécialistes, les revues, puis les IUFM, mettent à disposition des enseignants les résultats de recherches, d'études, des relations d'expériences qui les outillent progressivement pour enseigner plus efficacement.

Bien sûr, dès les années 1970, la linguistique et son versant didactique qu'on appelait alors la « linguistique appliquée », sera la source de plusieurs réformes à l'École primaire et au Collège. Mais il s'agissait surtout d'appliquer une réforme concoctée au plus haut niveau, celui de l'Inspection générale et de la Direction des écoles et de celle des collèges. Avec les MAFPEN, puis les IUFM, la logique n'est pas toujours aussi descendante. Les associations de spécialistes, animées par des universitaires, des inspecteurs, des formateurs, forment des enseignants, souvent militants, qui deviendront à leur tour formateurs. Et les revues, les universités d'été, irriguent les stages où sont vulgarisés, dans les académies, les résultats de la recherche.

Au lycée professionnel, c'est le domaine de la lecture, dans la foulée des batailles sur les méthodes d'apprentissage et des interrogations sur les élèves non lecteurs, petits

---

[105] CLECH Alain, *« La langue au lycée professionnel, un sujet de préoccupation fondamental »,* page 2.

[106] Voir les articles de CLECH Alain et de MENGELLE Laurence dans ce numéro, aux pages 2 et 48.

[107] « L'enseignement du français organisé comme un tout », l'expression apparaît dans les Instructions pédagogiques de 1981 pour les classes de CAP. Avec les « séquences d'enseignement », elle est reprise dans les documents d'accompagnement du programme de BEP de 1992 et du baccalauréat professionnel de 1995.

[108] *Ibidem*.

[109] Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, premiers organismes de formation continue des enseignants créés en 1982 par le ministre Alain SAVARY.

lecteurs, mauvais lecteurs, qui est investi par les recherches en didactique. En s'inspirant de ce qui se fait dans le primaire où l'on a introduit la littérature pour la jeunesse, on s'interroge sur les œuvres à faire étudier aux élèves, on remet en question les exercices canoniques de *« lecture expliquée »* et de *« lecture suivie »*, on s'inspire de la sémiotique et de la narratologie pour analyser les récits - schémas narratifs et actanciels deviennent les outils privilégiés d'approche des textes - on privilégie l'étude des œuvres intégrales et l'on découvre les *« lectures plurielles »* de les exercices canoniques de *« lecture expliquée »* et de *« lecture suivie »*, on s'inspire de la sémiotique et de la narratologie pour analyser les récits, on découvre les *« lectures plurielles »* de Michel-Pierre Schmidt et Alain Viala.[110]
Les difficultés des élèves pour écrire, leurs blocages devant la page blanche, leur refus de se corriger mais aussi la création du baccalauréat professionnel, premier grade de l'Université – formellement à égalité avec ses frères de l'enseignement général et technologique – poussent alors les enseignants à se tourner vers les recherches en didactique de l'écriture. Après Jean-Michel Adam dont la *« typologie des textes »* vulgarisée par la revue *Pratiques* a sous-tendu la didactique de l'écrit dans les programmes de BEP de 1992, on lit Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton qui posent l'élève comme sujet scripteur.

Si l'*« écriture longue »* des classes de CAP ou l'écriture fictionnelle des anciens baccalauréats – général ou professionnel – ont changé les pratiques des enseignants dans le domaine de l'écriture, l'accès de plus en plus large des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur, la création de nouveaux baccalauréats aux exigences plus élevées en matière de norme grammaticale et lexicale, ont aujourd'hui déplacé le curseur vers la maîtrise de la langue.

L'invention de la *« séquence globalisée et décloisonnée »*

Et même si, comme l'avance Maryse Lopez[111], dès la création des centres d'apprentissage – ancêtres des lycées professionnels – il est conseillé de ne pas morceler exagérément l'enseignement de français[112] en *« sous-disciplines »*[113], la recommandation n'est pas réellement suivie. Et les plus anciens de nos lecteurs se rappellent sans doute avoir appris à l'ÉNNA comment enseigner selon un emploi du temps hebdomadaire découpé en *« lecture expliquée », « lecture suivie », « expression »* (écrite et orale) et *« étude de la langue »* (parfois même en distinguant *« grammaire », « orthographe », « vocabulaire »*…)[114].

Ce sont les instructions pédagogiques officielles de 1981[115] accompagnant le nouveau programme de CAP qui fondent la *« séquence globalisée et décloisonnée »*. L'analyse est simple : des activités et des exercices décousus, déconnectés de tout enjeu de sens, génèrent l'ennui et le désintérêt chez les élèves de l'enseignement professionnel. La solution consiste donc à lier, à articuler ce que l'on appelle alors les différentes *« dominantes »*[116] pendant quelques heures, voire quelques semaines (la préconisation est souple) de façon à atteindre des objectifs de lecture, d'écriture, et de communication orale. Le travail sur la langue (lexique, morphosyntaxe, orthographe) se mettant alors au service des textes que les élèves auront à lire ou à écrire.

---

[110] SCHMIDT Michel-Pierre, VIALA Alain, « *Faire-lire », première parution en 1979, « Savoir lire »,* éditions Didier, Paris, 1992.
[111] LOPEZ Maryse, « *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1985. Place, modalités et rôle dans le processus de disciplinarisation »*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Cergy-Pontoise, 2015, non publiée.
[112] Voir l'article de BOLLENGIER Françoise, *« Est-ce que c'était mieux avant ? »* dans ce numéro page 20.
[113] BILODEAU Sylvain, CHARTRAND Suzanne, *« Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques »* in Échos de la recherche en didactique du français, Québec, 2009.
[114] Cette organisation a été celle de l'enseignement du français au Collège jusqu'en 1996, date où Anne ARMAND, devenue inspectrice générale et fine connaisseuse de l'enseignement professionnel, imprime sa marque dans le nouveau programme de collège puis dans l'ensemble des programmes du 2nd degré.
[115] Instructions pour le programme de français des Sections de préparation aux certificats d'aptitude professionnelle, BO n°32 bis du 10 septembre 1981.
[116] *« Dominante »* car les auteurs de ces Instructions officielles de 1981 affirmaient que, si toute séance de cours – souvent d'une heure – amenait les élèves à lire, à écrire, à parler et souvent à s'arrêter sur des phénomènes de langue, cette séance se devait, cependant, d'avoir un objectif principal qui *« dominait ».*

Ce qui signifie que les *« lectures expliquées »* répondent aux *« lectures suivies »* (on a gardé ces appellations) en illustrant un *« thème »* (dont une liste figure au programme), les textes lus permettant d'éclairer le travail d'écriture en offrant aux élèves des contenus, des *« idées »* pour nourrir l'argumentation de la *« composition française »,* ou des procédés d'écriture pour rédiger des genres de textes (*« portrait », « récit »*, *« scène de théâtre »*, …). Lectures et écriture (on travaillait alors dans ce sens…) se fécondent mutuellement et l'étude des faits de langue, du lexique, vient aider à analyser l'organisation du texte et à rendre celui que l'on écrit plus efficace, plus « correct » linguistiquement.

La *« séquence globalisée et décloisonnée »* perçue comme un obstacle

En 1981, cette organisation de l'enseignement[117] où les sous-disciplines du français sont « intégrées » sème l'inquiétude et la perplexité chez les PLP Lettres-histoire. Les Instructions officielles qui accompagnent le programme sont pourtant copieuses pour l'époque (28 pages) et précises dans les propositions de mise en œuvre, y compris pour intégrer de façon pertinente l'étude de la langue. Ainsi, à propos d'une séquence construite autour d'une pièce de théâtre, peut-on lire dans la rubrique « L'organisation en séquences »: *« Par exemple, faire raconter par des élèves la pièce qu'ils ont vu jouer peut manifester : la difficulté de résumer une intrigue, ce qui amène à concevoir des exercices visant à* ***l'acquisition d'une méthode*** *de résumé ; la difficulté de transposer un dialogue en un récit rapportant le discours des personnages : il faudra* ***en étude de la langue*** *travailler sur le passage au style indirect, sur la phrase complexe, sur l'emploi du mode dans la proposition subordonnée objet… »*.

Mais il faudra plusieurs années, la persistance de l' *« organisation du français en séquences globalisées et décloisonnées »* dans les programmes suivants (ceux de BEP en 1992 tout particulièrement), c'est-à-dire plus de dix ans, pour que la « séquence » relève de la doxa didactique dans l'enseignement professionnel.
.

La principale difficulté des enseignants pour « globaliser » et « décloisonner » ces sous-disciplines concerne l'étude de la langue. En effet relier lecture et écriture se conçoit assez bien. Par exemple, une stagiaire de l'ÉNNA de Paris-Sud (devenue IUFM et aujourd'hui ÉSPÉ d'Antony) propose à des élèves d'une classe terminale CAP préparé en 3 ans après la classe de 5ème, l'étude du portrait d'un personnage de *Germinal* (le père Bonnemort) puis la rédaction d'un portrait d'un *« ouvrier d'aujourd'hui »*[118]. La discussion ne porte pas sur la pertinence de l'activité d'écriture, ni même sur cet extrait comme portrait, mais sur la « séance à dominante étude de la langue » qui devra être associée aux textes. Que proposer ? Qu'étudier ? L'étude des adjectifs ? L'expansion du nom ? Les temps du récit ?

Cette interrogation, cette perplexité est d'autant plus grande que les contenus programmatiques de 1980, – qui se limitent à une grammaire de la phrase si l'on excepte quelques « généralités » sur les « situations de communication », les « registres de langue » ou « énoncé et énonciation » – consistent en de longues listes d'items relevant d'un enseignement de la langue bien académique, découpé en notions présentées en longues listes déconnectées de tout enjeu de communication.

Grande est alors la tentation de plaquer une de ces notions dans la « case » étude de la langue de la séquence : il y a en effet toutes les chances pour que l'on trouve dans les textes étudiés ou produits quels qu'ils soient « phrase simple et phrase complexe », « formes des modes et temps usuels » ou autre « emploi des pronoms »

---

[117] *« L'enseignement du français organisé comme un tout »*, affirment les instructions officielles de 1981. *« Si chaque séance garde sa « dominante », elle doit aussi apparaître, dans cette perspective, comme complémentaire d'une autre et non plus arbitrairement juxtaposée : l'heure consacrée à la lecture trouve, par exemple, son prolongement le lendemain dans une séance consacrée à l'expression orale et celle-ci peut permettre à son tour de bâtir la séance d'étude de la langue ».*

[118] Travail présenté en 1983, lors d'une animation pédagogique au lycée d'enseignement professionnel du bâtiment de Villiers-Saint-Frédéric (aujourd'hui lycée polyvalent Viollet le Duc).

ou « emploi des déterminants » …

Et si l'on parvient à surmonter la difficulté à lier lecture ou écriture de textes et faits de langue spécifiques – c'est assez facile quand il s'agit de récit ou de texte poétique – reste la question de la progression : comment articuler une progression des textes et la planification des contenus du programme ? Comment dépasser une approche occasionnelle, « au coup par coup », de la langue ? Comment construire des séquences « globalisées et décloisonnées » quand le programme garde une logique de sous-disciplines avec ses trois rubriques « apprentissage et étude de la langue », « acquisition de méthodes et techniques », « contact avec les textes et les œuvres » ? On comprend alors pourquoi certains enseignants ont pu être amenés à éviter les séances de langue ou ont comme saupoudré leurs séquences de quelques contenus linguistiques ou stylistiques avec plus ou moins de pertinence.

Des programmes qui précisent les liens entre faits de langue, textes et expression

Le document d'accompagnement au programme de 1995 pour les classes préparant au baccalauréat professionnel réaffirme que l'étude de la langue n'est pas une fin en soi[119] et le programme organise « Les notions pour l'analyse et la production des textes » autour de six grandes entrées en activité de production et de réception. Dans le même esprit, dans la partie Pratique raisonnée de la langue (expression orale et écrite) du programme de CAP il est précisé que *« l'enseignant organise les observations des faits de langue et les exercices de réutilisation autour de cinq grandes entrées qui regroupent les notions et leur donnent du sens ». ».* Mais ces faits de langue sont listés en dehors de l'étude des œuvres et des compétences à développer.

Et il faut attendre le programme de 2009[120] des classes préparant au baccalauréat professionnel pour que les connaissances des faits de langue ne soient plus présentées sous forme de listes, déconnectées des objectifs discursifs et de l'étude des œuvres. Présenté sous forme d'un tableau synoptique, ce programme décline en effet chaque objet d'étude en « capacités, connaissances, attitudes » articulant connaissances linguistiques (« champ linguistique ») et connaissances littéraires (« champ littéraire »), offrant alors aux enseignants un outil susceptible de les aider efficacement à construire séquences et progressions.

Ainsi, en classe de seconde[121], à propos de l'objet d'étude *« Des goûts et des couleurs, discutons-en »* peut-on vouloir développer « [l'expression] *à l'oral et à l'écrit d'une impression, un ressenti, une émotion* » (capacité) afin de rendre l'élève *« curieux de différents langages artistiques »* (attitude). À cet effet l'enseignant pourra proposer un groupement de textes de poètes de la *« Modernité » (Apollinaire, Jacob, Cendrars …)* et l'étude du *lexique (« du beau, du laid, de l'utile, de l'inutile, du plaisant, de l'ennuyeux… »*), *« du lexique de la perception et de la sensibilité, de la plaisanterie et de l'humour, de l'adhésion et du refus »,* l'étude de *« la modalisation (avec les termes péjoratifs et mélioratifs) »*, celle des *« connecteurs qui introduisent*

---

[119] Lycée professionnel, document d'accompagnement au programme de français de 1995 *« …L'étude de la langue est au centre de tous les travaux de la classe de français : elle en est le bien commun. Mais cette étude n'est pas une fin en soi et ne fait plus l'objet au lycée professionnel de séances spécifiques systématiques. La grammaire enseignée dans les classes préparant au baccalauréat professionnel est une grammaire pour, par et dans les textes, qu'ils soient écrits ou oraux. L'apprentissage de savoirs grammaticaux n'a de sens que s'il contribue à améliorer les compétences langagières et discursives des élèves. S'il est possible de consacrer une séance de travail spécifique à l'étude d'un fait de langue, cette séance s'intègre donc toujours dans une séquence d'apprentissage dont les objectifs généraux visent au développement de compétences de lecture, d'écriture et d'expression orale. L'étude de la langue dépasse le cadre de la seule activité grammaticale et participe aux objectifs de toutes les séances de français. Elle permet le va-et-vient constant entre les activités de réception et de production. En enrichissant leurs connaissances linguistiques, les élèves découvrent l'éventail des mises en texte possibles en fonction de l'effet recherché. Ils s'approprient de cette manière des faits de langue complexes et ils reconnaissent les contraintes liées à chaque type de discours…. »*

[120] BO spécial n°2 du 19 février 2009

[121] Toutes les citations en italiques de ce paragraphe sont tirées du BO spécial n°2

l'analogie, la ressemblance ». Le tout permettant alors à l'élève d'affirmer son goût, son jugement, son choix.

Reste la question de la progressivité dans l'acquisition des connaissances linguistiques et textuelles. Car planifier sur l'année ces connaissances au service des textes à lire, à écrire, à dire, oblige souvent à ne pas les hiérarchiser, à présenter des faits de langue dans la seule logique des discours à produire ou des œuvres à découvrir sans se préoccuper d'une progressivité, voire d'une cohérence, linguistique et grammaticale. Ainsi peut-on passer de l'étude du lexique à des faits relatifs à la cohésion textuelle puis à la grammaire de la phrase (morphosyntaxe).

On voit alors que ce qui n'est pas une difficulté majeure pour des élèves de lycée qui ont déjà largement étudié ces connaissances lors de leur scolarité antérieure, pose un redoutable problème aux professeurs des écoles ou de collège. Ceux-ci doivent en effet faire maîtriser ces connaissances linguistiques et textuelles à des élèves qui les découvrent totalement et qui ne se sont pas encore construit une représentation de la langue capable de mettre toutes ces connaissances en cohérence.

La recherche en didactique a encore bien des champs d'exploration devant elle !

Françoise Girod
IA-IPR honoraire chargée des Lettres-histoire
Académie de Versailles

. « *Le chat* », dessin *de Philippe Geluck*[122]

© Éditions Casterman S.A./Geluck http://www.casterman.com/
Toute reproduction ou utilisation est soumise à l'autorisation des Éditions Casterman S.A.

[122] GELUCK Philippe, « *Le chat* », dessin. Éditions Casterman, Belgique.

Et si on jouait au « copycat »?

« Ils achètes une voiture » écrit Vincent, élève de seconde MRCU[123]. Voilà ce qu'il me répond lorsque je lui demande pourquoi il a mis un « s » : *« Il y a un « s » à « il » et donc je mets un « s » à « achète ».* Où a-t-il lu ou entendu cette règle d'accord ? Pourquoi ses propos lui apparaissent comme étant la norme ? De toute évidence, il a construit sa propre conception de l'accord avec la troisième personne du pluriel. Comment gommer cette erreur ?

Dans cet article nous montrerons que la maîtrise de langue consiste avant tout à faire passer les élèves d'une représentation momentanée à une autre afin que leurs graphies ne soient plus la leur mais celle de la norme. Nous présenterons deux dispositifs pédagogiques qui permettent de faire émerger et de travailler leurs conceptions : la phrase du jour et le copycat. Nous insisterons davantage sur ce dernier qui est encore peu connu.

Maîtriser la langue : un parcours mental vers la norme

Conception, représentation et concept

On peut définir une conception comme la représentation mentale d'un objet de pensée par un processus d'abstraction et de généralisation à partir d'observations, d'actions, d'informations. Une conception est un constituant de la structure cognitive : résultat d'un processus, elle est aussi le filtre qui permet d'interpréter le réel et d'agir dessus[124].

Conception, représentation sont, dans certains domaines scientifiques considérés comme des synonymes. Pour désigner la même structure mentale, en psychologie cognitive ou en intelligence artificielle[125], on emploie le mot « concept »[126]. Dans cet article nous utiliserons indistinctement ces trois étiquettes.

---

[123] Métiers de la Relation à la Clientèle et aux Usagers.

[124] COGIS Danièle, *« Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux, pratiques nouvelles »*, éditions Delagrave, Paris, 2005, pages 58 à 59.

[125] Joseph Rézeau affirme : *« En pédagogie de tradition constructiviste, le concept de représentation renvoie aux conceptions des apprenants (learner beliefs), aux concepts ou pseudo-concepts qu'ils utilisent dans leur construction du savoir ».* Pour approfondir le sujet, lire : REZEAU Joseph, *« Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia, le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université »*, thèse présentée et soutenue publiquement en décembre 2001, pages 22 à 37. Elle est consultable à l'adresse suivante : http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf.

[126] Il ne faut pas confondre concept mental et concept scientifique. Toutes réalités dont les propriétés sont encodées dans la mémoire sémantique grâce aux situations que nous vivons, sont des concepts. Nous possédons et construisons consciemment et inconsciemment une infinité de concepts. Nous créons des concepts de tout et n'importe quoi. Dans notre mémoire sémantique cohabitent : le concept de *liste des courses*, des *films que je préfère*…Par ailleurs, il y a moins de mots que de concepts. En effet, créer un mot est coûteux, et nos catégories sont si nombreuses et si mouvantes qu'un répertoire gigantesque serait nécessaire si, à chacune d'entre elles, il fallait attacher un mot. Pour cette raison, les humains doivent s'arranger avec moins de mots que de catégories. Ainsi, un même mot peut désigner, selon le contexte, différentes catégories (que l'on pense, par exemple, à la variété de significations du mot « pièce ») et plusieurs mots s'enchaînent très souvent pour désigner une seule catégorie. De plus, des myriades de catégories sont tout simplement non lexicalisées. Pour approfondir, lire : HOFSTADTER Douglas, SANDER Emmanuel, « *L'Analogie, cœur de la pensée* », éditions Odile Jacob, Paris, 2013, pages 88 à 105, pages 111 à 167, pages 169 à 195.

L'erreur est une représentation momentanée

Une erreur est une représentation momentanée dont la destinée normale est de céder avec l'apprentissage et le développement. En effet, les élèves n'acquièrent pas d'un seul bloc le savoir visé par l'enseignement, ils élaborent des conceptions qui leur sont propres, passent par des savoirs intermédiaires. L'erreur est inhérente à l'apprentissage puisqu'elle est la manifestation d'une conception inadéquate et que celles-ci sont inévitables quand on apprend[127].

Apprendre : réélaborer les représentations momentanées

Apprendre est un processus de construction des savoirs remodelant en permanence les conceptions momentanées, c'est-à-dire les erreurs, dans le but de conduire l'élève à la pensée adulte et au savoir cible. Mais rien n'est plus difficile que ces transformations conceptuelles. Les représentations font de la résistance : elles ont un pouvoir explicatif valide dans un certain nombre de cas, ce qui leur confère leur légitimité aux yeux des élèves, qui ne perçoivent pas les cas d'invalidité ou ne sont pas gênés par eux. Les conceptions doivent être véritablement travaillées. Faire corriger une faute en rétablissant la « bonne réponse », même assortie d'une nouvelle explication, ne contrebalance pas une conception erronée. Le discours magistral ne fait pas le poids face à un système de pensée : il peut tout au plus l'inhiber provisoirement, mais il reste sans effet durable[128]. Philippe Meirieu parle d'un : « vernis superficiel qui craque dès que la situation scolaire qui l'a mis en place disparaît »[129].

Personne n'abandonne facilement une idée qu'il croit juste. Le passage d'une conception à une autre ne se décrète pas de l'extérieur, il s'opère dans le sujet grâce au conflit de centrations. Pour apprendre, un élève doit éprouver un conflit entre deux représentations sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle[130].

Ainsi, après avoir fait émerger les représentations des élèves, le professeur doit donc les travailler, c'est-à-dire, les réélaborer.

Comment faire ?

Les élèves de seconde professionnelle ont encore un trajet plus ou moins long à parcourir avant de pouvoir produire des graphies normées. En travaillant avec eux la manière dont ils interprètent ce qui leur a été enseigné sur les accords, les homophones ou l'orthographe, on leur permet d'évoluer dans leurs représentations et, ainsi, de progresser peu à peu vers la norme. L'objectif est qu'ils s'approprient les contenus enseignés tels qu'ils sont et non tels qu'ils les comprennent. Pour les accompagner dans cette appropriation, il faut adopter une démarche différente de ce qui est proposé habituellement. En général, les ouvrages, les sites Internet, la plupart des professeurs proposent la même méthode : une règle est édictée et l'élève l'applique en réalisant des exercices. Malgré les propositions actuelles de la didactique, nombre d'ouvrages, de sites Internet conduisent la plupart des enseignants à suivre cette même méthode. La multiplication des exercices serait la clé de la mémorisation des règles et donc de leur appropriation. L'élève n'a pas à réfléchir, il applique. Tout le problème est là : il ne pense pas et donc il reste avec ses propres représentations. Comment faire ?

La phrase du jour

Danièle Cogis propose un dispositif pédagogique appelé : *la phrase du jour*. Il se décompose en cinq étapes :

1. Les élèves écrivent sur leur cahier une phrase dictée par le professeur ;
2. La phrase d'un élève est écrite au tableau ;

---

[127] COGIS Danièle, « *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux, pratiques nouvelles* », éditions Delagrave, Paris, 2005, pages 57 à 62.

[128] MEIRIEU Philippe, « *Apprendre… oui, mais comment* », ESF éditeur, Paris, 1987, 17ème édition, 1999, pages 58 à 66.

[129] *Ibidem.*

[130] *Ibidem.*

3. Pour chaque mot, le professeur recueille une à une les graphies produites par les autres élèves ;
4. Les élèves guidés par le professeur examinent les différentes graphies et argumentent en mobilisant leurs connaissances ;
5. Les élèves reformulent les graphies fausses.

La phrase du jour permet de poser aux élèves des problèmes d'orthographe à partir de leurs propres productions et de les amener à réfléchir collectivement à la façon de résoudre ces problèmes. Ils ont alors la possibilité de mettre concrètement à l'épreuve des faits leurs constructions mentales, leurs raisonnements, leurs procédures[131].

Le « copycat »

Définition

Le terme anglais « copycat » est un mot enfantin qui veut dire plus ou moins « singe » ou « copieur » ; plus précisément, un copycat est un enfant qui cherche à imiter tout ce que fait un copain. Pour cela, il doit parfois effectuer de petites distorsions par rapport à l'acte original, qui lui viennent en général spontanément à l'esprit, sans le moindre effort ; pourtant tout cela peut être très subtil. Par exemple si Alice tire sur sa queue-de-cheval, alors Reda (qui n'en a pas) pourrait tirer une mèche de ses propres cheveux ou peut-être même son nez.

Douglas Hofstadter et Melanie Mitchell commencent à mener des recherches au début des années 1990 sur le domaine du copycat. Pour cela, ils font intervenir de courtes suites de lettres de l'alphabet – autrement dit des chaînes – et de petits « évènements » susceptibles de survenir à ces chaînes. Plus précisément, un évènement dans ce domaine est une action qui modifie d'une façon ou d'une autre une chaîne de lettres[132]. Exemple :

abc est à *abd* ce que *xyz* est à... ? (*abc* : *abd* : *xyz* : ?)

Intérêt didactique

Quelle est la solution à ce problème ? De toute évidence le *c* de *xyz* est le *z* et de ce fait la réaction naturelle de la plupart des gens est de remplacer, dans le second énoncé, le *z* par son successeur alphabétique. Là, toutefois, on se heurte à un obstacle, car *z* est dépourvu de successeur alphabétique. Pourtant, la plupart du temps on ne perçoit pas de réel obstacle et on répond sans hésiter *xya*, voyant en *a* le successeur de *z*. D'où provient cette idée ? Apprend-on à l'école que l'alphabet est une structure circulaire dont les extrémités se touchent ? Certainement pas, mais au cours de notre vie nous rencontrons des « suites circulaires », telles que les sept jours de la semaine, les douze mois de l'année et bien sûr les douze heures de l'horloge. L'influence inconsciente de structures circulaires de ce genre dans la vie réelle incite à donner la réponse *xyz* → *xya*. Bref, la réponse *xya* résulte de l'importation du concept de circularité depuis divers grands domaines familiers vers ce « microdomaine », l'alphabet, qui pourtant n'est pas circulaire[133].

À partir de cet exemple nous comprenons l'intérêt didactique du copycat : il permet de faire émerger les représentations qui déterminent la manière de penser. En effet, le copycat n'est pas un domaine où à chaque question il n'existe qu'une réponse juste, toutes les autres étant fausses ; au contraire, il existe toute une gamme plus ou moins étendue de réponses possibles, dont chacune est motivée par une représentation différente.

Faire émerger et travailler les représentations des élèves à partir d'un copycat

Nous avons proposé aux élèves de seconde MRCU, lors d'une séance d'accompagnement personnalisé qui s'effectue en groupe[134], le copycat suivant :

La terminaison *ir* est à la terminaison *is* ce que la terminaison *er* est à la terminaison… ?

---

131 COGIS Danièle, « *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux, pratiques nouvelles* », éditions Delagrave, Paris, 2005, pages 259 à 315.

132 HOFSTADTER Douglas et MITCHELL Melanie, « The Copycat Project : A model of mental fluidity and analogy-making », in HOFSTADTER Douglas et le Fluid Analogies Research Group, Fluid Concepts and Creative Analogies, pages 205-267.

133 HOFSTADTER Douglas, SANDER Emmanuel, « *L'Analogie, Cœur de la pensée* »,éditions Odile Jacob, Paris, 2013, pages 418 à 435.

134 La classe est divisée en deux groupes de treize élèves. Le jour de l'expérience un élève était absent.

Les consignes qui l'accompagnent sont les suivantes :
1. Trouvez une solution à ce problème.
2. Associez un pronom personnel et la terminaison que vous avez trouvée au verbe « laver ».
3. Expliquez pourquoi vous avez choisi cette solution.
Nous avons ensuite recueilli les réponses dans ce tableau :

La terminaison *ir* est à la terminaison *is* ce que la terminaison *er* est à la terminaison… ?			
	Ma solution	Pronom personnel + laver + terminaison	Mon explication[135]
Isabelle	*es*	Tu laves	*Parce qu'on conjugue comme ça les verbes du deuxième groupe au présent à tu.*
Mehdi	es	Ils laves	*C'est du pluriel.*
Riwan	*es*	Je laves	*Is c'est du présent.*
Mégane	/	/	*Je ne sais pas.*
Guillaume	*e*	Tu lave	*Tu au présent.*
Noémie	*e*	Je lave	*C'est du présent, je.*
Gradi	ais	Je lavais	*J'ai conjugué au passé simple, à je.*
Oumar	*es*	Tu laves	*Car c'est du présent.*
Sofiène	és	ils lavés	*Participe passé au pluriel.*
Léna-Lou	es	Ils laves	*Ils au pluriel.*
Aymène	as	Tu lavas	*Parce que c'est du passé.*
Ophélie	es	Tu laves	*Présent.*

Chaque réponse fait l'objet d'une discussion. C'est le professeur qui la lance en posant une question du type : que pensez-vous de cette solution et de l'explication ? Les élèves défendent ou rejettent les propositions en avançant des arguments. Voici le résumé des échanges[136].
La solution d'Isabelle est au départ unanimement acceptée. Mais, nous attirons l'attention des élèves sur son explication : « Vous êtes d'accord avec son explication ? ». Noémie affirme qu'il existe aussi des verbes en *ir* qui appartiennent au troisième groupe. Aymène propose une méthode pour distinguer les verbes du deuxième et troisième groupe. Du coup, Isabelle se rend compte de son erreur et déclare qu'elle aurait dû écrire : « deuxième et troisième groupe ».
La quasi intégralité du groupe est en désaccord avec Mehdi. Gradi explique qu'au présent tous les verbes conjugués à la troisième personne du pluriel se terminent en *ent*. Sauf *aller, avoir et être* ajoute Ophélie. Nous invitons Riwan à conjuguer le verbe *laver* au présent. Il refait l'erreur qu'il a commise : *je lave* avec un *s*. Aymène corrige et conjugue correctement le verbe. Nous demandons à Léna-Lou et Guillaume s'ils ont compris leur erreur. Puis, Isabelle intervient et précise que les explications d'Oumar et Ophélie ne sont pas bonnes. Elle indique qu'ils auraient dû ajouter le pronom personnel. Tous les élèves sont d'accord.
Gradi prend en premier la parole lorsque nous analysons sa solution. Il développe sa justification en conjuguant le verbe sentir au passé simple. Aymène intervient pour faire remarquer que les verbes du deuxième groupe ont les mêmes terminaisons au passé simple. Riwan soutient que le verbe *courir* se termine par le son *u* à ce temps, comme *être* et *avoir*. Nous relançons le débat en demandant : comment se conjuguent les verbes du premier groupe au passé simple ? Gradi commence à donner les terminaisons du verbe *laver*, mais arrivé à la deuxième personne du pluriel il est interrompu par Aymène. Il a, en effet, constaté qu'il confondait ce temps avec l'imparfait. Après quelques tâtonnements, les élèves trouvent la bonne solution : il faut écrire *ai* et non *ais* au passé simple à la première personne du singulier. Ensuite, nous donnons de nouveau la parole à Aymène. Il est sûr de sa réponse mais reconnaît que son explication est incomplète. Il aurait dû écrire *passé simple* et non *passé*.

[135] Il s'agit ici des réponses fournies par les élèves.
[136] Le cours a été enregistré au moyen d'un dictaphone.

Sofiène défend sa solution en expliquant que *is* est le pluriel du participe passé en *i*. Le problème de l'accord avec l'auxiliaire avoir est tout de suite abordé : pour plusieurs élèves, les participes passés ne s'accordent pas obligatoirement. Il faut connaître l'auxiliaire : *avoir* ou *être*. Isabelle fait d'ailleurs remarquer qu'il a oublié l'auxiliaire *avoir*. Elle poursuit en ajoutant qu'il aurait dû écrire : *« ils ont lavé »*. Sofiène ne comprend pas vraiment la remarque de sa camarade et il argue que dans les deux cas c'est du passé et qu'on accorde avec le pronom personnel. Nous l'invitons alors à conjuguer le verbe *laver*. Il s'exécute. Mais très vite Oumar met en évidence deux erreurs : il mélange le passé composé et l'imparfait ; il confond le son *é* et *ai*.
L'ensemble des discussions a duré une quarantaine de minutes. Nous terminons la séance en dressant au tableau la liste des points de conjugaison à réviser lors de la deuxième séance. Les élèves souhaitent revoir : le présent, l'imparfait et le passé composé.

Faire émerger et travailler les représentations des élèves à partir d'un « copycat » : suite

Nous commençons la séance trois en projetant de nouveau le même « copycat »[137]. Cette fois-ci, nous l'associons à une solution que nous présentons comme étant celle d'un élève de l'autre groupe.

La terminaison *ir* est à la terminaison *is* ce que la terminaison *er* est à la terminaison… ?	
Monsieur X	és

Nous posons la question suivante : sa solution est-elle bonne ou fausse ? Les élèves ne la comprennent pas immédiatement. Ils ont besoin d'un petit temps de réflexion. Puis la conversation s'engage. Pour certains, elle est à la fois vraie et fausse : vraie si le participe passé est conjugué avec l'auxiliaire être, mais fausse avec l'auxiliaire avoir. Nous revenons alors sur la règle de l'accord du participe passé. Isabelle se souvient qu'il est tout de même possible d'accorder le participe passé avec avoir lorsque le COI est placé après. Elle s'emmêle et reconnaît ne plus bien savoir. Gradi pense qu'il s'agit plutôt du COD. Nous leur demandons : quelle est la différence entre un COI et un COD ? Mais les propos sont confus et ne permettent pas de faire clairement une distinction. Nous décidons d'en rester là et de revoir la règle d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir. La séance se poursuit sous la forme d'exercices. À fin de la séance, nous reprenons la solution de Monsieur X. Cette fois-ci elle apparaît juste à tout le monde. Enfin, nous rédigeons plusieurs phrases avec le participe passé du verbe *laver*.

Multiplier les épisodes

La transformation des conceptions des élèves implique la multiplication des épisodes[138]. En effet, les concepts doivent leur existence à une immense suite de situations vécues[139] qui s'enracinent dans la mémoire sémantique[140]. Il s'agit donc de s'inscrire dans le long terme. Une séance ne suffit pas. Il faut nécessairement répéter ce travail le plus souvent possible durant l'année scolaire. C'est pourquoi, le professeur doit faire preuve d'imagination pour inventer de nombreux copycats. En voici quelques exemples :

- La terminaison *er* est à la terminaison a*i* ce que la terminaison *dre* est à la terminaison… ?
- La terminaison *er* est à la terminaison é ce que la terminaison *ir* est à la terminaison… ?
- *Aujourd'hui* est à *je fais* ce que *hier* est à …?

[137] Le cours a été de nouveau enregistré au moyen d'un dictaphone.

[138] Un épisode est la répétition plus ou moins fidèle d'une situation.

[139] HOFSTADTER Douglas, SANDER Emmanuel, « *L'Analogie, cœur de la pensée* », éditions Odile Jacob, Paris, 2013, pages 45 à 109. Dans ce premier chapitre, les auteurs montrent comment au fil des épisodes le concept de *mère* d'un enfant se construit et évolue.

[140] La mémoire épisodique qui encode toutes les situations que nous vivons est emboîtée dans la mémoire sémantique. À l'image d'un arbre, la mémoire épisodique constitue les racines et la mémoire sémantique les branches : la première nourrit l'autre afin qu'elle donne des fruits, les concepts. Pour approfondir, lire : LIEURY Alain, *« La mémoire épisodique est-elle emboîtée dans la mémoire sémantique ?* », L'Année psychologique, n°79, 1979, pages 123-142.

- *S* est à *ou* ce que *x* est à … ?
- *X* est à *ou* ce que *s* est à … ?
- *X* est à vieux ce que *s* est à … ?

Pour conclure

Nous avons montré que la transformation des conceptions des élèves est un processus fondamental dans l'apprentissage. Nous avons proposé deux dispositifs didactiques permettant de faire émerger et de travailler les représentations des élèves afin de pouvoir rectifier celles qui se révèlent erronées. Mais, au-delà de ces aspects, cet article a également pour but de mettre en évidence la nécessité d'ouvrir la didactique du français à d'autres disciplines. La psychologie cognitive, les neurosciences, l'intelligence artificielle, l'éthologie… sont à explorer. La pédagogie est d'abord une aventure humaine.

Alexandre Baron
Professeur de Lettres-histoire
Lycée Marguerite Yourcenar, Morangis
Académie de Versailles

[141]

[141] CAMPESE Sandrine ; « *99 dessins pour ne plus faire de faute* »; éditions de l'Opportun ; Paris ; 2015, page 161. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.

Comment faire pour qu'ils retiennent ?

Orthographe, conjugaison, syntaxe forment de grands imbroglios dans la tête de nos élèves. En corrigeant les copies, l'enseignant s'indigne des accords grammaticaux non respectés ou des verbes mal conjugués. Revenu en classe, il interroge les élèves :

- *Que met-on à la fin d'un nom au pluriel ?*
- *Un « s », madame, tout le monde le sait. On n'est pas en primaire !*
- Alors, explique-moi pourquoi ne l'as-tu pas fait dans ton texte ?
- *J'ai oublié. Je n'y ai pas pensé.*

Voici un dialogue tout à fait ordinaire entre un enseignant et ses élèves. Les règles de français, les plus simples, sont connues de nos lycéens. Ils les ont apprises à un moment de leur scolarité, mais ils les ont tellement peu pratiquées qu'ils n'ont pas le réflexe de les appliquer. Par ailleurs, pris par d'autres préoccupations : trouver des idées, les organiser, ils ne peuvent se concentrer sur l'orthographe, c'est ce qu'on appelle la surcharge cognitive.

Les élèves de lycée professionnel, lorsqu'ils effectuent leurs périodes de formation en milieu professionnel, sont amenés à écrire. Ils prennent alors conscience du statut de l'écriture qui devient un miroir culturel. Ils ont, parfois, presque honte d'écrire aussi « mal ». Ils sont régulièrement rappelés à l'ordre par leur tuteur sur leurs erreurs orthographiques, surtout dans les métiers tertiaires. Ainsi, ils réalisent que les fautes d'orthographe et de conjugaison discréditent l'employé et d'autant plus les stagiaires-lycéens au sein de l'entreprise.

Notre souci est d'accompagner les élèves afin de remédier à leurs difficultés. Mais, comment faire ? Le chantier semble colossal. Est-ce simplement le rôle du professeur de français ou est-ce l'affaire de toutes les disciplines ?

Quels types d'apprentissages ?

La séquence globalisée en français articule des séances de lecture, d'écriture et de travail sur la langue (dominante étude de la langue). La séance consacrée à la langue va permettre un travail plus approfondi sur des points particuliers du lexique ou de la grammaire imposés et liés aux textes à lire et à écrire au regard des programmes. Cette séance comporte trois grandes phases :

1. La première, que je nommerai *« phase de contextualisation »*, émane d'un texte étudié en classe où l'on observe les caractéristiques d'un point lexical ou grammatical particulier. Cette phase a pour objectif de comprendre que la grammaire est au service du sens.
2. La seconde phase de *« dé-contextualisation »* est le moment où les élèves vont identifier une notion afin de construire une règle. Ainsi, ils vont se familiariser avec cette règle en s'entraînant par des exercices.
3. La troisième phase est celle de la *« re-contextualisation »* où les élèves, d'une manière autonome, pourront réinvestir ce qu'ils viennent d'apprendre.

Si ces trois phases sont indispensables à l'apprentissage de la langue, il ne doit pas se limiter aux exigences du programme. L'enseignant doit continuellement rappeler à l'élève ce qu'il a appris les années antérieures. Mais comment faire ? Comment réactiver la mémoire ? La tâche semble complexe et ressemble à celle du tonneau des Danaïdes.

Il faut travailler autrement pour réactiver ces règles apprises et oubliées car elles sont ennuyeuses, rébarbatives pour nos élèves et souvent synonymes d'échec. Je

présenterai donc quelques séances pédagogiques qui ont bien fonctionné en classe. Mais attention, ce qui a réussi avec une classe ne réussira peut-être pas avec une autre : l'échec en grammaire, en orthographe, en syntaxe est considéré par certains élèves comme irrémédiable, voire héréditaire :
« Je n'ai rien compris au collège, ce n'est pas maintenant que je vais m'y mettre. »
Ou : *« Vous savez, à l'école, j'ai toujours eu zéro en dictée, donc, c'est normal que ma fille fasse beaucoup de fautes. »…*
Il faut donc s'y prendre autrement pour effacer de telles attitudes.

Quelques exemples de séances

Séance sur les « modalisateurs du doute » avec des classes de première professionnelle baccalauréat tertiaire

Le programme de français, en première professionnelle, prévoit l'apprentissage des « modalisateurs du doute » dans le cadre de l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire ». Je me suis rendu compte que ce point grammatical semblait compris par les élèves au moment du cours, mais qu'ils étaient incapables de réinvestir ou d'expliquer la notion lors de l'examen. J'ai donc procédé différemment. Après une phase de contextualisation à partir d'une nouvelle de Maupassant *La main d'écorché*, s'en est suivie une phase de dé-contextualisation. Dans un premier temps, les élèves ont identifié les « modalisateurs du doute » selon leur sens et leur nature dans un tableau récapitulatif (Annexe 1). La deuxième étape consistait à mémoriser la notion et les différents exemples. Pour cette étape, les élèves ont joué.
Tout d'abord, ils se sont regroupés dans leur îlot habituel[142], dans lequel ils ont l'habitude de travailler. Quatre cartes, un « ♣ », un « ♠ », un « ♦ » ou un « ♥ », sont distribuées à chacun des quatre élèves de l'îlot. Pendant une dizaine de minutes, les îlots apprennent le cours à l'aide du tableau (Annexe 1) et à l'aide des différentes traces écrites du cours, les élèves peuvent s'interroger, soulever un point difficile à retenir. Pendant ces minutes d'apprentissage, je distribue, à chaque îlot, une série de cartes questions-réponses et des cartes-points, type Pokémon ou tout autre jeu (Annexe 2). Puis, je demande aux élèves de changer de place : les piques avec les piques, les cœurs avec les cœurs, les carreaux avec les carreaux et les trèfles avec les trèfles. C'est-à-dire, qu'à partir de ce moment-là les élèves vont jouer les uns contre les autres afin de ramener le maximum de points à leur équipe initiale. Les élèves s'interrogent et récupèrent une carte-point par bonne réponse. Le jeu peut durer entre dix et quinze minutes. À la fin de ce temps, les élèves reviennent dans leur îlot initial. Chaque équipe compte ses points.
Ce jeu présente plusieurs avantages : tout d'abord apprendre d'une manière ludique, mais aussi apprendre à son rythme et apprendre en retenant un exemple. En effet, les élèves en difficulté mémorisent l'exemple avant la règle. Au préalable, j'ai composé les îlots de la manière suivante : un élève qui a des difficultés en français, un autre qui a des facilités et deux élèves moyens. Ce qui signifie que j'ai donné les cartes « ♠ » aux élèves avec des facilités et les cartes « ♥ » aux élèves en grande difficulté. Ces derniers sont valorisés lorsqu'ils réussissent à répondre à la question et à rapporter des points à leur équipe. En effet, ils jouent avec d'autres élèves ayant les mêmes difficultés qu'eux. Ils se sentent plus à l'aise et moins écrasés par les bons élèves. Ils reprennent ainsi confiance en eux.

Séance d'Accompagnement personnalisé avec des élèves de terminale

L'objectif de cette séance d'Accompagnement personnalisé est de prendre conscience de l'importance de l'orthographe et de la grammaire dans la vie professionnelle et éminemment dans la copie de baccalauréat professionnel.
Pour construire ma séance, j'ai utilisé des manuels[143] en libre accès dans la salle de classe et des exercices sur des sites Internet[144].
Cet atelier d'Accompagnement personnalisé est composé de 10 élèves, si possible un nombre pair puisqu'ils vont travailler en binômes. J'ai construit un dossier composé

[142] Interlignes, n°45, « La classe inversée peut-elle favoriser les apprentissages ?», pages 80 à 87. http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1147
[143] BERLION Daniel et LANDAT Jean-Claude, « *Ortho, lycée professionnel* » Hachette technique, 2007.
[144] Site « l'OBS »http://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/orthographe/

d'exercices sur les accords des adjectifs, du plus facile au plus difficile. Il est évident que cette séance peut être déclinée sur tous les points orthographiques ou grammaticaux qui posent problème aux élèves.
Un dossier d'exercices est distribué à chaque binôme. L'exercice étant chronométré, le dossier est, avant tout, retourné sur la table. Je désigne un maître du temps qui minutera chaque exercice avec son téléphone portable. Selon la difficulté de l'exercice, celui-ci dure entre trois et cinq minutes.
L'élève maître du temps déclenche le chronomètre en annonçant pour chaque exercice le temps imparti. Les élèves retournent leur dossier et démarrent le premier exercice. À la fin de chaque exercice, les élèves lâchent leur stylo. L'activité totale durera 25 minutes. À l'issue de cette première phase, les binômes vont rechercher dans le manuel cité ci-dessus le chapitre sur les adjectifs. Ils complètent un schéma heuristique expliquant les règles grammaticales puis reviennent à leur dossier pour corriger leurs erreurs dans les différents exercices (Annexe 3).
Cette activité peut être pratiquée de la seconde à la terminale à condition que les élèves aient toujours à l'esprit que l'objectif de cet atelier d'Accompagnement personnalisé est de prendre conscience de ses écrits pour s'améliorer.

Suivi des élèves de seconde tout au long d'une année scolaire

Lors des activités d'écriture, les enseignants soumettent aux élèves des critères d'évaluation assez précis en espérant qu'ils soient compris et que les élèves réussissent l'exercice. Néanmoins, peu de critères font référence à l'orthographe et à la grammaire, sauf sous la forme : « 2 points pour l'orthographe et la conjugaison », sans plus d'explication; ce qui reste très abstrait aux yeux des élèves.
En début d'année, en seconde, le premier travail d'écriture va me permettre d'évaluer les acquis d'une séance ou d'une séquence, mais il m'aidera aussi à faire une évaluation diagnostique de l'orthographe, de la grammaire et de la maîtrise de la phrase pour chaque élève de la classe.
Je rends ce premier travail d'écriture accompagné d'une grille d'évaluation qui accompagnera l'élève tout au long de l'année (Annexe 4).
Prenons un exemple. En évaluant Quentin, je remarque qu'il fait beaucoup d'erreurs dans la conjugaison du présent de l'indicatif. Je lui signale la nature de ses erreurs dans la colonne de gauche du tableau. Dans la colonne T1 (Travail n°1), je l'évalue par une couleur. Ici, l'orange signifie que cette règle n'est pas sue ou non appliquée. Je lui donne une série d'exercices pour qu'il travaille la règle. Il peut s'aider du manuel mis à disposition dans la classe. Pour cette série d'exercices, il s'autoévaluera dans la colonne EX1. Je mets à la disposition des élèves les corrections des exercices. Ensuite, il corrigera les erreurs de son premier travail et je le réévaluerai sur ce point de conjugaison.
Lors du travail n°2 et des travaux suivants, Quentin doit être attentif au présent de l'indicatif pour éviter ses erreurs récurrentes. Si ce n'est pas le cas, je m'entretiens avec lui sur la cause de ses erreurs. Je lui propose d'autres exercices ou une prise en charge en Accompagnement personnalisé.
Chaque élève possède un dossier composé de la grille d'évaluation et d'exercices. Le dossier est utilisé à la fin de chaque séquence de français ou d'histoire-géographie. Certains élèves me sollicitent eux-mêmes sur des règles qu'ils ne maîtrisent pas et j'alimente les dossiers par des exercices.
L'intérêt de ce travail est double. Il permet à l'élève de progresser en prenant conscience de ses difficultés. D'autre part, il devient autonome. Lorsque l'élève a fini le travail demandé en classe, il prend possession de son dossier « Étude de la langue» et poursuit les exercices.

L'étude de la langue au service de toutes les disciplines

Ces trois exemples de séances d'« étude de la langue » montrent que l'orthographe, la conjugaison et la syntaxe ne sont pas uniquement la mission du professeur de français. Les élèves ont besoin qu'on leur rappelle les exigences de la langue, dans toutes les matières. Les enseignants du tertiaire exigent des élèves une « lettre à un fournisseur » bien écrite, un dossier professionnel sans faute d'orthographe et avec une syntaxe convenable. Notre bivalence avec l'histoire-géographie nous incite à évaluer l'orthographe et la grammaire de la même manière qu'en français et avec les mêmes outils d'évaluation.

Cet apprentissage est de plus en plus pris en compte par certains enseignants de l'équipe pédagogique.

En effet, les heures allouées en co-animation avec les collègues de l'enseignement professionnel permettent de travailler ensemble dans la même direction pour lutter contre ces difficultés langagières. C'est le cas lors des heures d'EGLS (Enseignement général lié à la spécialité) ou lors des ateliers rédactionnels dans les filières Gestion-administration.

Pour conclure

Petit à petit, les équipes pédagogiques comprennent qu'elles ont besoin de l'apprentissage des phénomènes linguistiques et textuels et que le travail sur la langue ne doit plus être la seule prérogative du professeur de français. Les différents dossiers professionnels, fiches ou diaporamas que les élèves de terminale doivent réaliser pour leur baccalauréat, ont réveillé cette prise de conscience.

Il est indispensable d'accompagner les élèves dans cet apprentissage et de leur proposer des outils qui vont les aider à surmonter leurs difficultés, à devenir autonomes et leur permettre de s'autoévaluer pour progresser. Dans l'idéal, il faudrait que chaque équipe pédagogique construise ses propres outils, utilisés par l'ensemble des professeurs, afin de suivre les élèves, leurs évaluations et leurs progrès dans chaque matière.

Laurence Mengelle
Professeure de Lettres-histoire
Lycée Paul Belmondo, Arpajon
Formatrice RVP « Ressources pour la voie professionnelle »
Académie de Versailles

Annexe 1

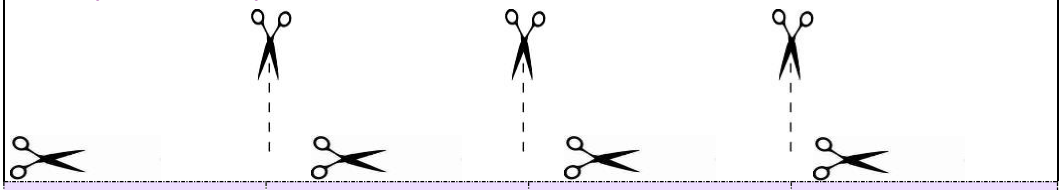
Les modalisateurs du doute

Les structures de phrases	*« semblaient »*	Paroles et réflexion du narrateur exprimant le doute
	« *ce qu'elle était devenue* » **Puis-je te demander**	Phrase interrogative indirecte
	« Comment est-ce possible ? » **Quelqu'un a-t-il pris le corps et l'a mis dans un autre cercueil?** **Comment quelqu'un a-t-il pu entrer dans ce caveau et en ressortir?**	La phrase interrogative directe, finissant par un point d'interrogation
	Je ne suis pas sûr(e) que… Je ne crois pas... Il se peut que…	Des verbes à la forme négative ou affirmative
Le lexique	*« sans doute »,* peut-être, apparemment, probablement, à peu près... **Ou bien peut-être**	Adverbes
	« par hasard », « étonnement »	Nom qui évoque un doute ou un trouble
	« surpris »	Adjectif qui évoque un doute ou un trouble
Les modes verbaux	Je me croirais fou si... Je me serais cru fou si... **Il paraît peu probable**	Le conditionnel présent ou passé traduit une incertitude, met en avant une hypothèse.
	Je crains qu'il ne se sente devenir fou. **Crois-tu** que ton oncle **soit** sorti de son cercueil et **ait quitté** la crypte par ses propres moyens ?	Le mode subjonctif traduit la subjectivité de l'énonciateur.

Annexe 2

Quelques exemples de questions du jeu de mémorisation des « modalisateurs du doute »

Découper selon les pointillés



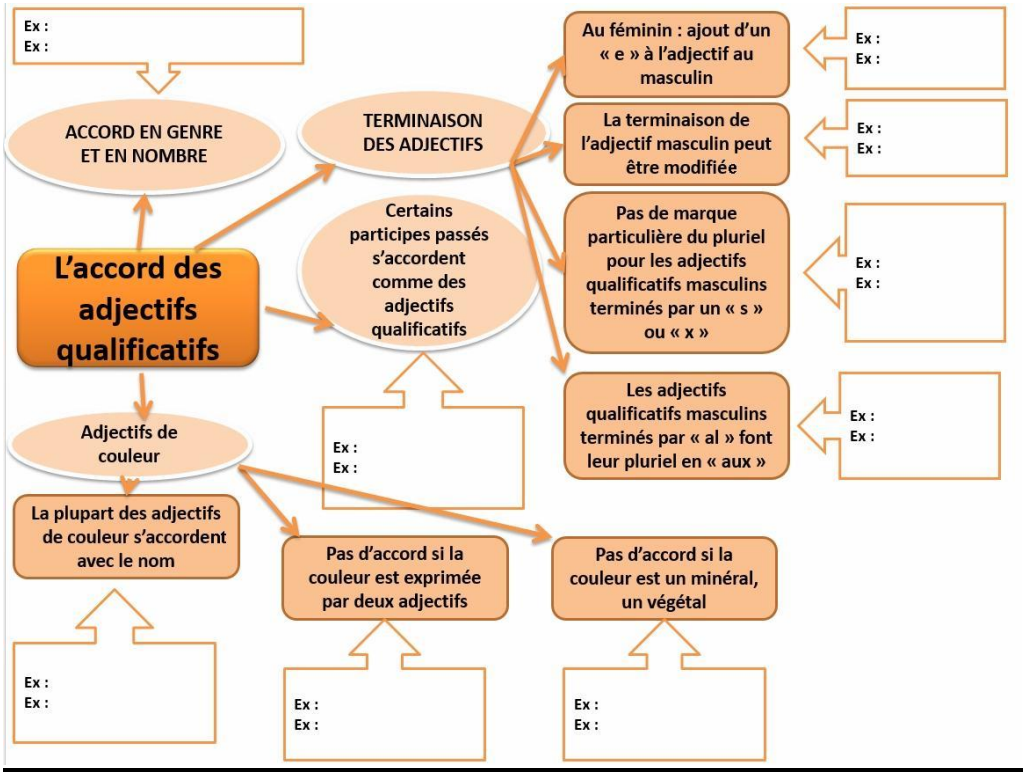
Les modalisateurs du doute	***Les modalisateurs du doute***	***Les modalisateurs du doute***	***Les modalisateurs du doute***
Question : Je suis une phrase interrogative indirecte. Qui suis-je ?	**Question :** Je suis un adverbe et j'exprime le doute. Qui suis-je ?	**Question :** Je suis une phrase interrogative directe, finissant par un point d'interrogation. Qui suis-je ?	**Question :** Je suis conjugué au conditionnel présent pour traduire une incertitude. Qui suis-je ?
Réponse : Je me demandais ce qu'elle était devenue.	**Réponse :** Peut-être, apparemment, probablement, à peu près... Ou bien peut-être.	**Réponse :** Quelqu'un a-t-il pris le corps et l'a mis dans un autre cercueil? Comment quelqu'un a-t-il pu entrer dans ce caveau et en ressortir?	**Réponse :** Je me croirais fou si... Il paraît peu probable…

Présentation de quatre cartes.

Le jeu en comporte une vingtaine. Si les questions semblent, *a priori*, difficiles, pour les élèves, il s'agit, néanmoins, exactement des phrases de la trace écrite de la séance construite avec eux.

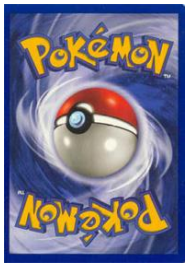
Annexe 3

Chaque binôme va compléter le schéma heuristique et les élèves corrigeront leurs exercices. Ce schéma servira de fiche de révision.

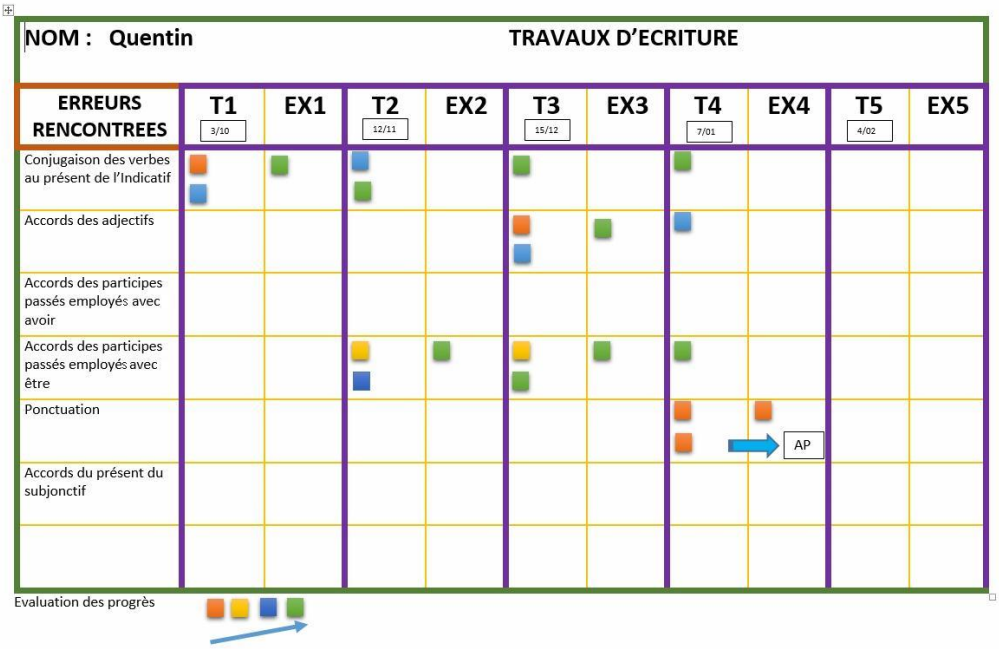


Cartes servant à identifier les joueurs

1 carte = 1 point



Annexe 4



Procédure d'évaluation :

- Quentin a produit un travail d'écriture en autonomie, T1, le 3 octobre.
- Je le corrige. Je remarque de nombreuses erreurs dans la conjugaison du présent de l'indicatif et j'évalue ce point de langue.
- Je lui donne une série d'exercices sur ce point de conjugaison.
- Il s'autoévalue à l'aide des fiches corrigées.
- Il reprend son travail d'écriture T1 et le corrige à nouveau.
- Je l'évalue sur ce point de langue.
- Le 12 novembre, les élèves composent sur un autre sujet d'écriture.
- Lors de leur composition, les élèves disposent de cette fiche d'évaluation. Ils doivent tenir compte des erreurs commises auparavant.
- Quentin doit être attentif au « présent de l'indicatif ».
- Je l'évalue sur un autre point de langue l'« accord des participes passés avec l'auxiliaire être ».
- De la même manière, il s'entraîne avec des exercices que je lui ai donnés et corrige son T2.
- Je procède de la même manière tout au long de l'année.
- Le 7 janvier, les élèves produisent le T4. Quentin a été attentif à la conjugaison du présent de l'indicatif, aux accords des adjectifs et aux participes passés mais son texte est très mal ponctué.
- Je lui donne des exercices pour qu'il progresse. Les exercices sont difficiles pour lui et il n'arrive pas à se corriger.
- Je demande alors à un collègue de prendre Quentin en accompagnement personnalisé.
- Avec l'aide de mon collègue, Quentin a réécrit son texte. Les erreurs ont été pointées et expliquées.
- Le T5 permettra d'évaluer les progrès de Quentin sur sa ponctuation.

Enseigner autrement la grammaire

Enseigner autrement la grammaire ou comment faire construire les savoirs par élèves

En 1999, dans le numéro 23 d'*interlignes*, on s'interrogeait déjà devant les difficultés souvent importantes que rencontraient alors les élèves de CAP, BEP voire de baccalauréat professionnel pour construire des phrases et respecter un minimum d'accords fondamentaux. Que faire ? Recommencer un cours de grammaire sur telle ou telle notion non acquise mais que les élèves ont déjà étudiée à maintes reprises au collège et à l'école élémentaire ? Renoncer à travailler la langue ? Ou bien plutôt se tourner vers une autre pédagogie de la grammaire qui renouvellerait l'intérêt des élèves pour cette discipline et ferait progresser leur maîtrise de la langue ?
C'est ce que propose dès 1993 Danielle Bouix-Leeman dans son ouvrage *La grammaire ou la galère*[145] découvert avec Françoise Bollengier à l'occasion d'un stage de formation continue. J'ai été tentée alors de mettre en place cette « pratique innovante » avec des élèves de quatrième technologique[146] particulièrement rebelles à l'étude de la langue. Cette séance s'est déroulée devant l'inspectrice du secteur[147], alors inspectrice référente de mon établissement, et l'équipe des professeurs de lettres-histoire de l'établissement. Françoise Girod a alors souhaité que le compte-rendu de cette expérience fasse l'objet d'un article dans le numéro 23 d'*interlignes* *Étudier la langue et les discours au lycée professionnel.*
Il nous a semblé intéressant, seize ans après, de publier ce compte-rendu d'une pratique qui reste encore assez innovante.
La séquence proposée s'inspire très largement du travail de Danielle Bouix-Leeman que je présente rapidement.

« La grammaire ou la galère ? »

C'est à peu près en ces termes qu'Alain Warsee, Inspecteur général de l'éducation nationale, présentait l'ouvrage au moment de sa sortie: *Danielle Leeman*[148] *propose une pédagogie de la grammaire fondée sur le double postulat suivant : d'une part la connaissance de la grammaire est une richesse dont on n'a pas le droit de priver les élèves et d'autre part, son apprentissage, sa découverte, les intéressent pour autant qu'on a pris en compte la nécessité d'une démarche pédagogique active, fondée sur la communication et la coresponsabilité de l'enseignant et des élèves.*
En effet, c'est à partir de l'examen critique des définitions, des savoirs et des notions couramment utilisées et en vigueur dans les manuels que l'élève est amené à l'élaboration de son savoir propre, au travers d'une démarche pédagogique

[145] BOUIX-LEEMAN Danielle « *La grammaire ou la galère* », éditions Bertrand Lacoste, collection « Didactiques » 1993.
[146] Les classes de quatrième et de troisième technologiques implantées en collège ou en lycée professionnel accueillaient des élèves dont le niveau était insuffisant pour une quatrième de collège mais qui ne souhaitaient pas intégrer l'enseignement professionnel à la fin de la cinquième. Dans ces classes, on proposait aux élèves, à la fois, une remise à niveau en enseignement général et une découverte des diverses formations proposées dans les lycées professionnels, souvent sous forme de projet. À la fin de la troisième quelques-uns réintégraient l'enseignement général en seconde mais beaucoup optaient pour un brevet d'études professionnelles. Ces classes, créées en 1986, ont été supprimées à la fin des années1990.
[147] Françoise GIROD
[148] Danielle LEEMAN est professeure des universités en sciences du langage à l'université Paris Ouest Nanterre.

dynamique, comportant échange en groupe, travail individuel, restitution écrite des normes strictes.
L'idée repose sur les principes suivants :

- on maintient le cours de grammaire,
- l'objectif explicite n'en est pas la maîtrise de l'expression mais l'apprentissage de la grammaire, entendue comme une certaine description de la langue (qui a ses définitions, ses critères, sa terminologie).

L'innovation sera donc dans la démarche pédagogique, qui doit réussir un double pari :

- intéresser les élèves,
- atteindre l'objectif défini ci-dessus.

L'hypothèse est que, pour intéresser les élèves, il faut considérer qu'ils sont intéressants eux-mêmes, c'est-à-dire susceptibles d'apporter quelque chose d'intéressant au professeur et aux autres y compris dans des domaines comme la grammaire, où on les juge habituellement plus ou moins ignorants.[149] (D. Bouix-Leeman, ouvrage cité, p.13). Il faut donc installer dans la classe une situation telle que l'élève s'y sente effectivement intéressant.
Pour ce faire, l'auteur propose de renverser la démarche courante qui est de réfléchir sur des exemples afin de découvrir la règle, pour partir de la règle mais conçue comme une proposition à évaluer. Autrement dit, la classe n'est pas *a priori* et seulement l'endroit où on apprend la règle mais celui où, étant donné une règle, on a à déterminer si celle-ci est acceptable : il s'agit donc d'évaluer la règle et éventuellement (ce qui arrive) de montrer son inconsistance.
Sa démarche est la suivante : les élèves réfléchissent individuellement à la critique qui peut être portée sur une leçon de grammaire et les exercices proposés. Ils comparent ensuite leurs remarques au moment d'un travail de groupe pendant lequel le professeur explique, donne un avis mais sans jamais trancher. Les recherches sont ensuite exposées à l'oral et chaque élève prend en note les conclusions des groupes. À ce moment le professeur régule, conseille, donne des apports en particulier sur le métalangage. Les élèves vont ensuite produire une synthèse écrite, un texte argumentatif qui justifie leurs allégations. Ce travail écrit est rigoureusement conçu : travail sur la structure du texte (thèse, arguments, exemples), présentation typographique, toilettage (choix du vocabulaire, des constructions, ponctuation et orthographe). L'évaluation se fait en plusieurs temps, au moment du plan proposé par les élèves, après la reprise et la correction par les élèves, enfin lors du dernier jet.
Déconstruire une règle suscite, ajoute Danielle Bouix-Leeman, un grand intérêt chez les élèves. Et à ceux qui lui demanderaient ce que devient alors l'objectif fixé au cours de grammaire (qui est précisément d'apprendre la grammaire) si les élèves se rendent compte que beaucoup de descriptions sont contestables, elle répond que l'objectif est en fait réalisé. Car les élèves finissent par savoir les définitions et les critères par cœur à force de les lire, de les manipuler dans tous les sens et de réfléchir à des exemples et à des contre-exemples pour les évaluer. Elle précise que ce travail permet aussi de développer les aptitudes à s'exprimer, à raisonner et à argumenter son point de vue.
Et puis, dit-elle, l'enfant, l'adolescent, se modifie au cours de sa scolarité : il aspire à une plus grande autonomie, s'oppose aux parents, conteste les systèmes établis, l'autorité insupporte et il veut penser seul.
Pourquoi ne pas utiliser ce désir, cette énergie plutôt que de tenter à toute force de les annihiler ? Et quel meilleur moyen de rentabiliser cette avidité de critique que de proposer précisément une évaluation de ce savoir traditionnel tel qu'il est présenté dans les manuels de grammaire.
Il faut bien dire que ces propositions qui, quelque part bousculent les pratiques et remettent en question les modes de fonctionnement habituels n'ont pas fait l'unanimité. Pour beaucoup d'enseignants et même pour les élèves critiquer un manuel *« cela ne se fait pas »*.
Répondant à un certain nombre de questions qu'on pourrait éventuellement lui poser, Danielle Bouix-Leeman conclut ainsi son ouvrage :
« *L'effort consiste seulement à admettre qu'il est possible d'avoir en classe une démarche critique. C'est un tout petit pas, mais d'importance, parce qu'il suppose le*

[149] BOUIX-LEEMAN Danielle « *La grammaire ou la galère »,* éditions Bertrand Lacoste, collection « Didactiques » 1993.

renversement d'une opinion bien ancrée, selon laquelle les enfants auraient besoin de règles stables. Or l'échec de l'enseignement traditionnel montre (de l'aveu même de ses tenants) la fragilité d'une telle conviction : on s'échine à faire simple, à éliminer les contre-exemples susceptibles d'ébranler les certitudes, à masquer les difficultés que pose telle définition pour en sauvegarder le caractère général, à proposer les exemples les plus propres à ne pas faire surgir l'écart... et quel est le résultat ? Le minimum n'est pas acquis, ils ne savent pas construire des phrases simples, ils ignorent l'orthographe, les résultats sont de plus en plus déplorables, le niveau baisse, etc... Qui plus est cette grammaire-là ennuie les élèves. On n'a franchement pas grand-chose à perdre à expérimenter une pédagogie fondée sur des principes différents ».

C'est donc en prenant compte de l'étude et des propositions faites par Danièle Bouix-Leeman que j'ai tenté d'appliquer en classe de quatrième technologique une autre démarche pour mener les cours à dominante d'étude de la langue, démarche s'inscrivant dans une pédagogie de construction du savoir par l'interactivité et la socialisation. Il ne s'agira pas de rédiger un texte argumentatif critique à propos de manuels de grammaire, mais d'utiliser une analyse critique de ces manuels pour construire des savoirs en langue.

Cette séance, qui s'intègre dans une séquence sur le texte informatif porte sur les différents types de phrases.

Une séance d'étude de la langue en quatrième technologique

Intention pédagogique

- Mettre les élèves dans une situation réelle de recherche de compréhension, d'élaboration des connaissances et de transmission des connaissances.
- Mettre les élèves encore et toujours en situation d'écriture.

Procédure

Les élèves sont répartis en binômes, la classe de 26 élèves fonctionne en demi-groupe.

Outils

Les élèves disposent de plusieurs manuels de grammaire (auteur, éditeur, niveaux différents) et de dictionnaires. Ces manuels sont à la disposition des élèves en plusieurs exemplaires. Je leur ai proposé des ouvrages destinés aux classes de BEP afin de les stimuler et de les valoriser, en ayant préalablement vérifié que les leçons étaient à leur portée.

Tâche

Il s'agit de réaliser une fiche sur les différents types de phrases, incluant la « leçon », les exercices d'application, les corrigés des exercices et les barèmes d'évaluation. Cette fiche sera transmise aux élèves de l'autre groupe qui devront réaliser les exercices et apprécier par une annotation la qualité, la clarté du travail transmis par leurs camarades. Le professeur précise qu'il ne veut reconnaître sur les fiches aucune phrase recopiée *in extenso* des manuels utilisés.

Durée

- 1 heure et demie.

Évaluation

Ce travail n'est pas noté. Le professeur porte une appréciation écrite. Une évaluation sommative est prévue plus tard lorsque les élèves devront rédiger un texte informatif et utiliser à bon escient les différents types de phrase.

Rôle du professeur

Le professeur est uniquement là pour répondre aux questions des élèves, les guider, voire les débloquer. Il ne donne pas de réponses toutes faites.

Le déroulement de la séance

La consigne donnée, les élèves ont commencé à demander des précisions sur la tâche à accomplir. Beaucoup se sont inquiétés de ce que l'on entendait par « leçon ». À partir de leurs représentations, nous avons réfléchi ensemble sur ce terme. Après une discussion animée où chacun a pu s'exprimer, nous avons retenu le contenu suivant : pour chaque point de grammaire important, il devait y avoir une explication complète et claire (cette explication pouvait comporter plusieurs phrases), suivie ou précédée (les élèves avaient le choix) d'un ou plusieurs exemples « décortiqués »,

soumis à une analyse rigoureuse de la notion. Les élèves devaient mettre en évidence par des encadrements de couleurs différentes les catégories grammaticales ou les fonctions. Les flèches indiqueraient les liens, des abréviations portées en dessous montreraient les signes du fonctionnement, dans l'exemple choisi, de la notion expliquée.
Cette première partie devait être complétée par des exercices d'application. Nous nous sommes alors interrogés sur le rôle, le nombre de ces exercices : exercices d'entraînement pour chaque point grammatical abordé, exercices de synthèse. Ayant alors clairement à l'esprit la tâche qu'ils devaient mener, les élèves se sont répartis en binômes et ont choisi un ou deux manuels.
L'exploitation des leçons proposées dans les manuels a suscité de leur part de vives réactions, allant de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisaient à la critique pertinente du contenu. Certains ne comprenaient pas pourquoi, dans tel ouvrage, on distinguait quatre formes de phrases (déclarative, interrogative, impérative et exclamative) et dans tel autre uniquement trois (l'exclamative n'apparaissant pas). Ce travail de compréhension s'est déroulé dans la bonne humeur, les élèves n'hésitant pas à interpeller Françoise Girod et les professeurs qui assistaient à la séance**,** pour obtenir une explication suffisante. Toute leur attitude traduisait une envie de comprendre et de réaliser les différentes tâches le plus correctement possible. Ce qui était le plus frappant était la joie - voire la fierté - qu'ils avaient à trouver une faille dans l'explication donnée par les manuels.
La phase d'écriture de la leçon et des exercices d'application n'a pas posé de problème majeur, les élèves étant, depuis le début de la séance, en situation de réussite. Elle a simplement donné lieu à un vif échange à l'intérieur des binômes : les discussions allaient bon train sur la rédaction de telle phrase d'explication, le choix des exemples, leur présentation, la hiérarchie des exercices, l'originalité et la pertinence des phrases proposées à l'intérieur de ces derniers. Le groupe des professeurs était souvent sollicité pour donner un avis sur la clarté de l'explication, la correction de telle phrase, l'orthographe en général. Concernant ce dernier point, les dictionnaires ont été constamment consultés, les professeurs se refusant à donner une réponse que les élèves pouvaient trouver eux-mêmes. De toute évidence, tous voulaient réaliser un travail fini *« sans défaut »* pour le binôme récepteur. Ainsi, même la mise au propre de leur fiche a donné lieu dans quelques groupes à de vives controverses sur la *« lisibilité »* et la *« beauté »* de leur écriture.

Pour conclure

Je terminerai par le commentaire de l'inspectrice :
« Manifestement les jeunes gens ont l'habitude de travailler ainsi et le cours se déroule dans une atmosphère à la fois studieuse et affairée. Chacun manipule les ouvrages, s'interroge, interroge son camarade ou l'une des observatrices qui se sont mêlées au groupe : les critiques, en effet, fusent sur les contenus comme sur les démarches adoptées par les auteurs et c'est à leur lumière que des réponses plus pertinentes et plus efficaces sont envisagées pour réaliser les fiches. À l'évidence […] les élèves, au-delà de réponses stéréotypées à des activités répétées des dizaines de fois à l'École et au Collège, se sont approprié le contenu proposé par la réflexion et la construction précise de règles et d'exercices ».
En réécrivant cet article, il nous semble que la « méthode de la galère » est toujours d'actualité. Apprendre aux élèves à avoir un regard critique sur la manière de présenter les savoirs dans les manuels et à réfléchir par eux-mêmes à la construction de ces savoirs (Comment les présenter ? Comment rédiger une définition ? Quels exercices d'application proposer ?), va les rendre plus autonomes, les obliger à s'immerger dans les contenus et à lire et relire règles et exercices, à mieux comprendre pour bien expliquer. Je dois bien avouer que je n'ai jamais vu cette procédure d'apprentissage dans les classes où m'ont amenée mes fonctions d'inspectrice. Espérons que le rappel de cette expérience donnera des idées à quelques-uns.

Annie Couderc
IEN Lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

L'écriture longue en CAP, une chance pour la langue ?

« Ce n'est point dans leur achèvement que l'on apprend à connaître les productions de l'art et de la nature. Il faut les saisir à l'état naissant pour les comprendre tant soit peu. »
Goethe

Un tonneau des Danaïdes ?

L'examen et la *correction* des productions écrites des élèves, du CAP au Baccalauréat professionnel, ne rendent pas toujours optimiste. Parfois vécues comme un *pensum,* la signalisation et la comptabilité des erreurs et/ou maladresses peuvent engendrer du découragement devant l'ampleur de la tâche. Un tonneau des Danaïdes ?[150]

D'un côté des « fautes », erreurs et défaillances en tous genres et de l'autre des élèves qui n'attendent (et redoutent ?) que la note. Le travail ayant été fait et fini, il n'est plus nécessaire, pour l'élève, d'y consacrer un seul regard sauf pour éventuellement contester la note et/ou l'appréciation de l'enseignant-correcteur.

Jadis, dans les établissements scolaires, le « correcteur » était celui qui était chargé de fouetter les élèves…

On conviendra facilement qu'à nos yeux, il s'agit d'une « personne qui corrige en relevant des fautes[151] ». Dans le Grand Larousse encyclopédique, l'action de corriger est définie de la manière suivante : relever et redresser les fautes d'un devoir. La liste des synonymes mentionne : « amender, redresser, réformer, rectifier, retoucher, revoir, adoucir, atténuer, compenser, racheter, réparer ». On oubliera sciemment les « châtier, fustiger, punir, battre, rosser ».

Face à des productions d'élèves qui ne correspondent pas à l'horizon d'attente du « correcteur », des copies « catastrophiques » (on retrouve le *kata* grec !) réalisées par des élèves qui n'ignorent rien de leur faiblesse, l'enseignement de la langue semble mission impossible. L'écrit est, en effet, perçu par l'élève comme une activité qui stigmatise. Dans nos classes, cela peut provoquer des tensions vives et/ou des stratégies d'évitement et de refus.

Le regard sur la copie, la relecture, la correction-amélioration sont souvent refusés par les élèves. Il faut déployer quantité de « ruses pédagogiques » pour qu'ils se penchent sur leur production et faire de la séance de « correction de devoir » un moment utile à une meilleure maîtrise de la langue écrite. L'enseignant se demande comment faire mieux que ceux qui l'ont précédé, du primaire au secondaire ? L'élève se sait « pas bon en français », « fait toujours des fautes » et n'a aucune envie de revivre une situation d'échec. Ajoutons que les élèves sont très réticents à faire un brouillon et rédigent « en direct ». L'éventuel semblant de relecture consiste le plus

[150] Filles de Danaos, roi légendaire d'Argos, condamnées, aux Enfers, à verser éternellement de l'eau dans un vase sans fond… Cette légende est à rapprocher des phénomènes karstiques observables dans le Péloponnèse. Les katavothres d'Argolide (grec : *kata,* en bas) sont des gouffres ou entonnoirs par lesquels s'écoulent temporairement les eaux des lacs. « Frappé par l'analogie qui semblait devoir exister entre les abîmes de la Grèce et les avens des Causses, j'ai cherché en 1891 à amorcer l'étude détaillée des katavothres ». MARTEL Édouard-Alfred, *Les Abîmes,* 1894, Chap. XXVIII, page 491.

[151] CATACH Nina, (1923–1997), linguiste et historienne de la langue, fut une spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français. Elle préfère le terme d'*erreur* à celui de *faute* qui, outre sa connotation religieuse impliquant la notion de péché, suppose également une intention de faire mal, de contourner la loi.

souvent à un « replâtrage » au correcteur blanc qui passe de mains en mains pour aboutir à une « réécriture en 3 D ».
Blocage, sentiment d'impuissance des uns et des autres ? Comment sortir d'une telle situation ?
Offrir la possibilité de « gagner des points » en ramassant les copies « rectifiées, retouchées, amendées » incite l'élève à jeter un regard sur son travail et à réécrire quelques passages en tenant compte des remarques du correcteur… La perspective d'une meilleure note est un bon outil de motivation. S'agit-il des prémices de l'écriture longue ? Obliger l'élève, en mettant l'accent sur l'évaluation d'un processus, à reprendre sa production et à l'améliorer tant quantitativement que qualitativement…

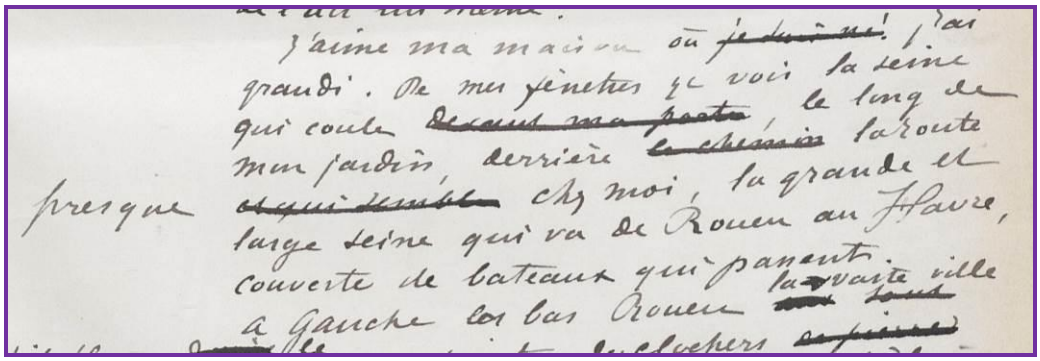
Puis vint le temps des écritures longues…

L'écriture longue s'est généralisée avec la mise en place du contrôle en cours de formation (CCF) en classe de CAP. Les trois jets d'écriture s'inscrivent dans une séquence et correspondent à la première situation d'évaluation du CCF de français[152].
À partir d'un texte fictionnel, l'élève rédige une première production où il est demandé un changement de point de vue ou une suite au texte, ou encore un changement de forme (mise en dialogue à partir d'un récit, portrait d'un personnage à partir de vignettes de bande dessinée…).
Cette production initiale est reprise à partir de nouvelles consignes, ou d'une grille de correction, ou encore à l'aide d'un nouveau support textuel ou d'un didacticiel d'écriture. Cette étape de remédiation est individuelle ou collective et aboutit à une deuxième production.
Puis l'élève candidat finalise sa production, notamment à l'aide du traitement de texte lorsque cela est possible[153].

Cette écriture longue (ici, il ne s'agit pas, bien sûr, de la quantité produite mais du temps consacré à la réalisation de la production) permet de montrer aux élèves qu'ils seront évalués sur un processus et non plus sur un seul « coup de dé ».
Afin de « corriger » les représentations de l'écrit auprès des élèves et de construire chez eux une image plus positive de l'écriture, les tâches d'écriture proposées doivent avoir un sens qui leur est perceptible. Elles doivent s'inscrire dans un projet concret élaboré avec la classe au cours de la séquence. Deux caractéristiques de l'écriture longue se détachent d'emblée : le projet d'écriture est construit avec la classe et l'évaluation se fait aussi sur un processus, sur un temps long. Le temps long facilite la mise à distance… L'élève revient sur sa production, accepte d'en réparer les défaillances, il sait que sa note (qui compte pour le CAP !) peut être meilleure, le complexe face à l'écrit va s'atténuer.
En résumé, la première production peut être perçue comme un « brouillon » et l'élève, parce que candidat en situation d'évaluation à l'examen du CAP, acceptera de retravailler son « brouillon », et partant de réécrire.
L'écriture « longue », dans son déroulement, suppose quatre temps : le premier jet, la séance de remédiation, le deuxième jet et la mise au point définitive. Disons-le sans ambages, régulièrement pratiquée dans les séquences (entraînement à la première situation d'évaluation du CCF de français), elle décomplexe nos élèves face à l'écrit : ils écrivent beaucoup plus et surtout plus volontiers.
La classe sera associée à l'élaboration de la consigne d'écriture et des critères de réussite, ceci s'inscrivant dans une démarche de projet.
« L'élaboration en commun de ces critères donne tout son sens à la révision/réécriture car elle permet de formuler des consignes précises et met l'élève en situation de projet avec des objectifs limités (délimités) et réalisables »[154].
Lorsque l'élève participe et adhère au projet d'écriture, le critère devient repère, c'est en quelque sorte l'envers en positif du type d'erreur, il a un double rôle. Le critère décrit la procédure à mettre en œuvre (les actions à faire) et décrit également la réussite de cette procédure (ce sera réussi si …). L'écriture longue permet la

[152] Les lignes qui vont suivre sont reprises d'un article paru sur le site académique de Versailles : http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/ *Écriture longue et CCF en CAP : « Deux courageux sauveteurs ».* BRUNET Pierre, 2007.
[153] Dans les annexes, ces productions successives seront désignées par P1, P2, P3.
[154] Voir *Document d'accompagnement des programmes*, Français CAP, CNDP. (Fiche 3, pages 28 à 33).

réécriture par l'élève d'une production initiale et, ce qui est très important, cette réécriture est précédée d'une séance de remédiation qui, nous allons le voir, ne fait nullement concurrence à la séance d'étude de la langue.
Si l'intention première des décideurs de la mise en place du CCF en CAP était de réduire les coûts de l'examen, il n'en reste pas moins que le professeur de Lettres histoire géographie s'est retrouvé avec de « bons outils » pour sensibiliser les élèves à l'amélioration de leurs travaux écrits, à savoir évaluer un processus au cours d'une situation d'examen de certification.[155]



Manuscrit[156] autographe de Maupassant, Le Horla, (extrait).
Il est intéressant de montrer à nos élèves que les plus grands ont aussi fait ratures et corrections[157]…

La séance de remédiation… « Corriger, c'est aider à apprendre ! »

Le plus souvent, pendant l'écriture, la production est cachée sous le coude et ne doit pas être dévoilée à l'enseignant. *« M'sieu ! C'est un brouillon ! »*.
Domaine privé ? Production en gestation ? Dissimulation des hésitations ? Cacher les faiblesses du scripteur non expert ? Le mot « brouillon » suggère le trouble, le désordre, le manque de clarté, les ratures et les surcharges, le « pas au propre » … Face à cette idée de « sale », d'« impropre », il convient de parler à l'élève de point de départ, d'ébauche, d'écrit en devenir… En fait, l'écriture longue a permis une réelle réhabilitation du brouillon, une modification des représentations de l'acte d'écrire chez nos élèves, étape indispensable pour leur permettre d'écrire plus et mieux…
Ayant tout intérêt à relire sa production pour améliorer sa note finale, l'élève-candidat n'a plus la même attitude face à son « brouillon ». La deuxième production représentant cinquante pour cent de la note[158], tout reste possible ! Atteindre la moyenne et même plus pour un élève qui se juge « nul » !
Lors de l'étape de remédiation, le « correcteur » pointe des réussites précises et des erreurs précises. L'élève a les moyens de « réparer » l'erreur qui apparaît non plus comme une « insuffisance », mais comme quelque chose d'inhérent à l'apprentissage. Corriger, c'est aider à apprendre.

Que nous disent les *Documents d'Accompagnement* à propos de la remédiation ?
« Les consignes ne se limitent pas à la correction orthographique ou grammaticale. Elles aident à transformer le texte sur certains de ses aspects limités (cohérence de l'énonciation par rapport au sujet de départ, enrichissement lexical, insertion d'éléments descriptifs dans le cours d'une narration, développement et enrichissement des propositions incises dans un dialogue…).

Ce travail de reprise peut être :
- individuel : (chaque texte d'élève comporte les consignes et conseils du formateur).

[155] Il convient cependant de remarquer que le coefficient de l'expression écrite représente peu de choses par rapport à l'ensemble des épreuves (enseignement général et professionnel confondus).
[156] Manuscrit autographe (Extrait) de MAUPASSANT, « *Le Horla* », première publication dans le recueil éponyme en 1887. Voir site http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b55007087j/f15.item
[157] Voir également les pages « *Brouillons d'écrivains* » sur le site de la BNF : http://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm
[158] Avec l'écriture longue l'enseignant n'évalue plus un résultat final mais l'ensemble d'un processus, le chemin parcouru entre la production initiale et la production finale, la « mise au propre du brouillon après réécriture ».

- en groupes : (lecture des textes, réflexion par le groupe, propositions d'amélioration).
- collectif : (mise en exergue d'une difficulté récurrente à résoudre ou d'un point fort à systématiser).

Le formateur propose également, pour faciliter la réécriture, des outils de remédiation (dictionnaires, cours précédents, textes exemples, didacticiels d'écriture…) […] »

Des grilles avec critères encouragent l'élève à relire son travail, à vérifier la mise en œuvre de ces critères de réussite et de procédure, à la façon d'une « check-list » ou liste de vérification en fin de production. Des colonnes identiques peuvent être destinées au professeur qui les renseigne à son tour pour servir de point de départ à la remédiation.

S'auto-évaluer, savoir ce qui ne va pas est indispensable pour réparer. Utile à l'enseignant, la grille permet de suivre tout le travail, de la production première à celle de post-remédiation, c'est un outil indispensable dans l'évaluation d'un processus. Les premiers temps les élèves ne les utilisent pas ou très vite, sans réellement réfléchir, ce n'est que peu à peu qu'ils prendront l'habitude de mettre à distance leur travail, de se relire pour mieux écrire. En les renseignant, les élèves sont progressivement amenés à s'interroger sur la qualité de leur travail et le respect des critères définis en classe. Peu à peu, ils prendront l'habitude de mettre à distance leur travail, de se relire pour mieux écrire. Cet acte de « relire le brouillon » est le point de départ de la démarche de réécriture. »

Le professeur, le maître d'écriture, contribue à rendre les élèves plus conscients de ce qu'ils font et de la façon dont ils procèdent. C'est le chemin vers l'auto-évaluation, la mise à distance et même le pronostic : *« Mon texte sera plutôt réussi si… »*, *« Je pense que j'ai plutôt réussi parce que … plutôt échoué parce que… »*.

À propos de la deuxième production, la brochure de l'Académie de Versailles *Le CCF en enseignement général au CAP* contient les lignes suivantes[159] :

« Le formateur propose au candidat une grille de remédiation individuelle et/ou collective. […] Les consignes aident à transformer le texte sur certains de ses aspects limités (cohérence de l'énonciation par rapport au sujet de départ, enrichissement lexical, insertion d'éléments descriptifs dans le cours d'une narration, développement et enrichissement des propositions incises dans un dialogue…) ».

Il est intéressant de noter, outre la correction orthographique, l'emploi des termes « transformer », « enrichissement », « insertion », « développement, enrichissement » On retrouve l'idée de *rectifier* et d'*amender* présentés comme les synonymes de corriger.

Par ailleurs, « accepter de relire et de réécrire pour progresser et mener un projet à son terme » fait partie des six attitudes décrites dans les programmes actuels (BOEN. du 25 février 2010[160]). Un paragraphe est consacré à l'écriture/réécriture, nous vous le livrons *in extenso.*

« Réécrire consiste à améliorer en permanence son texte en l'enrichissant, en le modifiant, en le révisant et en l'adaptant le plus possible à la commande. Les critères de réussite d'une réécriture permettent l'auto-évaluation de l'écrit produit et construisent l'autonomie de l'élève. Des moments de prise de recul et de réflexion sont organisés afin de lui permettre de se décentrer et de devenir son propre lecteur. On découvre ainsi la réception par un autre lecteur du texte produit.

L'écriture longue s'inscrit dans le cadre d'un projet, la tâche globale d'écriture, afin que le but à atteindre, la production à réaliser, les notions et savoir-faire nécessaires à cette réalisation soient définis dès le début de la séquence.

La dimension sociale de l'écriture, qui se découvre à travers des types d'écrits variés et inscrits dans de vraies situations de communication (vrai courrier, nouvelle à faire lire à un public, etc.) donne sens aux apprentissages attendus. »

La séance dite de « remédiation » est un réel support, un outil concret pour renforcer la maîtrise de la langue par une pratique que l'élève perçoit comme étant directement utile et transférable à son « travail d'écriture pour l'examen ». Ce sera l'occasion d'utiliser des manuels, des dictionnaires, de revoir des notions et de les manipuler à l'aide d'exercices d'application… Cette séance incluse dans la séquence n'entre pas

[159] Site Lettres-histoire de l'Académie de Versailles, http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article95

[160] Site Lettres-histoire de l'Académie de Versailles, http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article658

en concurrence avec la séance dédiée à l'étude de la langue. Au contraire, ces séances peuvent être complémentaires. La remédiation pouvant être l'occasion d'un renforcement pour certains et d'un approfondissement pour d'autres. Nous aurons l'occasion d'examiner le chemin parcouru par les élèves-candidats sur des extraits de copies dans les annexes. Nous pouvons déjà parler de progrès quantitatifs et qualitatifs certains.

Dans une séquence construite autour d'un projet d'écriture qui consisterait à faire parler des personnages, insérer un dialogue dans un récit, transformer une planche de BD en récit, la séance d'étude de la langue s'intitule *Comment rapporter des paroles ?* Selon le niveau de la classe, la re-découverte du style direct, des signes de ponctuation à utiliser, la rédaction de propositions incises, les temps verbaux à utiliser, occuperont largement la séance. En fonction des erreurs décelées dans les premiers jets, l'enseignant pourra apporter des « remèdes » pour certains élèves mais aussi des « munitions » pour que l'élève améliore sa production. Citons, par exemple, le lexique du débit de la parole, de l'enchaînement des répliques ou des réactions des personnages… Ainsi, l'élève perçoit mieux la visée du texte à produire et, à la fois auteur et relecteur, il comprendra davantage les actions, la psychologie et les motivations des personnages.

L'étude de la langue s'inscrit alors réellement dans une pratique de l'élève et les connaissances, les compétences à maîtriser lui apparaissent utiles car elles sont en lien direct avec sa production et ses besoins. Nous sommes loin de la leçon de grammaire qui obéissait à la progression annuelle du manuel sans rapport avec les activités de lecture ou d'écriture de la classe. On retrouve la suite chronologique : pratiquer, observer, étudier pour accéder à la maîtrise de la langue[161].

En guise de conclusion

L'écriture longue a permis à nos élèves de réinvestir l'écrit en réhabilitant le brouillon. Le chemin parcouru entre la première production et la production finale est très net : textes plus longs, nombreuses erreurs corrigées, enrichissement lexical, trouvailles iconographiques en utilisant les TICE...

L'élève n'est plus dans l'immédiateté, dans le « coup de dé », l'écriture longue lui permet, l'oblige à revenir sur son travail.

Nous empruntons ces quelques lignes à un article d'Anne Armand : *Un pari sur la réécriture au CAP*[162].

« Le candidat au CAP se fonde sur un support textuel et produit un texte dans le cadre d'une écriture à contraintes. Mais la particularité est pour lui de devoir revenir deux fois sur sa première production : revenir dans le temps, car les trois étapes de cette situation d'évaluation se déroulent sur la durée d'une séquence, revenir avec de nouvelles consignes, de nouvelles ressources, revenir dans une alternance possible entre travail individuel et travail collectif, revenir pour finaliser la production. »

Revenir ! Revenir sur la feuille, revenir plus tard dans le cadre de la séquence, revenir sur ce qui a été écrit, dit ou fait, c'est réfléchir ! Revenir, c'est aussi le point de départ d'une culture commune et partagée, aux antipodes des affirmations péremptoires et des préjugés. Le « revenir » de l'écriture longue induit la culture du respect et la compréhension de l'autre, c'est le chemin de la reconnaissance de l'altérité.

Pierre Brunet
Professeur honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles
Avec la participation de Catherine Donnadieu
Professeure de Lettres-histoire au Lycée Auguste Perret d'Évry (91)
Académie de Versailles

[161] En effectuant quelques recherches du côté de la mutualisation des pratiques sur les sites académiques de Lettres-histoire, nous n'avons pas trouvé de séances *Étude de la langue* décrites en détail et susceptibles d'inspirer des collègues. Un vide à combler ?

[162] ARMAND Anne, « *Un pari sur la réécriture au CAP* », 2004. Anne ARMAND est inspectrice générale de l'Éducation nationale. Voir site : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-69.htm

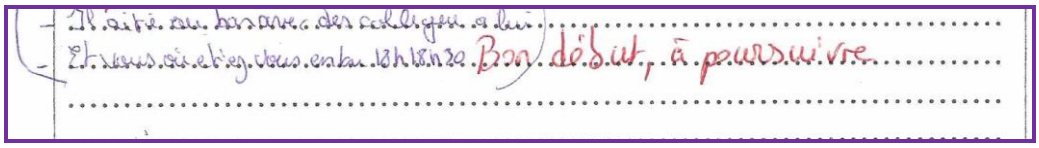
Annexe
Écriture longue et copies d'élèves

À l'occasion de cet article, nous avons examiné des copies d'élèves produites lors de la première situation du CCF. Ces élèves du lycée Auguste Perret d'Évry préparent le CAP de maçon et le CAP d'installateurs thermiques[163]. D'emblée, le premier constat permet d'affirmer que les productions des élèves sont devenues plus longues et de meilleure qualité.
Pour des raisons de commodité P1 désignera le premier jet, P2 la réécriture après la séance de remédiation et P3 la production finale saisie à l'ordinateur.

Le support utilisé au cours de la séquence est le début de la nouvelle de Roald Dahl *Coup de gigot*[164]. Les élèves doivent « imaginer la situation lorsque la police arrive chez Mary Maloney après son coup de téléphone ».
La consigne d'écriture précise également :
« Vous devrez utiliser la présentation du dialogue, avec les tirets pour chaque changement de personnage et les guillemets au début et à la fin des dialogues. Vous devrez utiliser des verbes de parole (dire, demander, répondre…) au passé simple ou au présent. Vous pourrez ajouter des passages narratifs ou descriptifs présentant les réactions des personnages (Mary, les inspecteurs) et les actions des enquêteurs, en utilisant l'imparfait ou le présent pour les verbes conjugués ».

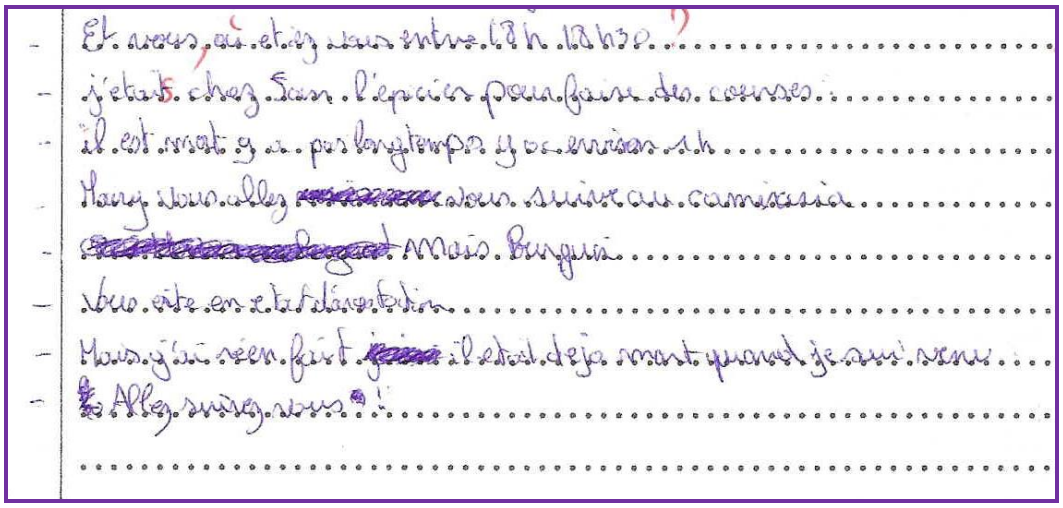
Les productions (P1), (P2) et (P3) de H… (Extraits)

P1 de l'élève H. (extrait final)



Lors de ce premier jet ou « brouillon », la production de l'élève ne fait guère plus d'une dizaine de lignes. Le texte est inachevé, avec des répliques sous forme de SMS : « *DKR merci mary* » La présentation du dialogue avec les tirets est cependant correcte[165].

P2 (L'extrait montre ce qui a été ajouté après la reprise de P1)



163 Les prénoms ont été modifiés et la section (maçon ou installateur thermique) n'est pas indiquée.
164 Le texte est visible à la page : http://www.weblettres.net/blogs/uploads/c/ch/49089.pdf
165 Afin de mieux mettre en valeur les changements apportés à la copie nous n'avons reproduit, ici, que les deux dernières lignes de la première production de l'élève H. Les tableaux des pages suivantes montrent que son premier jet comportait dix lignes et totalisait neuf erreurs orthographiques. Il est à noter que son nombre d'erreurs orthographiques est plus important en P 2, ce qui confirme la crainte exprimée par certains élèves : « plus on écrit, plus il y a de fautes… ».

Entre P1 et P2, les erreurs orthographiques signalées ont été corrigées (partie de la production de H. non reproduite), les formules inspirées de SMS ont disparu, les majuscules sont présentes lorsqu'il s'agit des prénoms et on constate surtout un allongement significatif du texte, en l'occurrence 50%. L'élève ne s'est pas contenté de corriger et de mettre au propre, il a continué à écrire, et surtout, ce qui nous paraît le plus remarquable, il a aussi fait des ratures. La première rature masque « *venir au* », la seconde « *ou Mary maloney d…* » et la dernière semble correspondre à « *je vou* ». Ces ratures montrent que l'élève se relit pendant la réécriture, hésite, réfléchit et choisit. Il est intéressant de noter que l'élève n'avait pas encore utilisé les mots ou expressions « *commissaria, en état d'arrestation* ». Chez un scripteur non expert, l'écriture longue permet de se relire, de se corriger, d'enrichir sa production et d'augmenter le lexique utilisé en s'appuyant sur les documents de la séance de remédiation[166].

P3 (Extrait de la production finale de l'élève H)

- Et vous ou étiez vous entre 18h 18h30 ?
- J'étais chez Sam l'épicier pour faire des courses.
- Il est mort y a pas longtemps, il y a environ 1h, dit le médecin.
- Mary vous allez me suivre au commissariat
- Mai pourquoi ?
- vous êtes en état d'arrestation pour le meurtre de votre mari
- Mais j'ai rien fait, il était déjà mort quand je sui arrivée.
- Allez suivez nous. »

Lors de cette saisie au clavier, la production finale a encore progressé par rapport à la précédente. La ponctuation (?, ., « … ») est respectée, on note l'ajout de « *dit le médecin* » et de « *pour le meurtre de votre mari* ». Pour insérer une image évoquant son texte, l'élève a dû utiliser « police scientifique » lors de sa recherche d'images.
Certes, il reste quelques « erreurs de saisie, le ù de où, mais, suis, et « y a pas longtemps », un v majuscule…
L'écriture longue a permis à H… « d'accepter de relire et de réécrire pour progresser et mener un projet à son terme », les progrès quantitatifs et qualitatifs réalisés entre P1 et P3 montrent que l'écriture longue est un réel outil (une chance ?) pour mieux maîtriser la langue. Souvent utilisée, cette écriture longue met l'élève en situation de « faire mieux », de « réussir là où il se sait pas bon ».
En 1937, Célestin Freinet écrivait : « C'est en écrivant qu'on apprend à écrire[167] ».

[166] Pendant P2, les élèves ont eu à leur disposition un document réalisé par l'enseignant qui contenait des « aides » (Annexe 3).
[167] FREINET Célestin, « *Grammaire française en quatre pages* », Brochures d'Education Nouvelle Populaire, 1937.

Parmi les copies consultées à l'occasion de cet article, nous avons constaté qu'elles présentent toutes des textes plus longs, les productions finales contiennent toutes une insertion d'image allant de l'arme du crime, un gigot d'agneau, à une scène de crime…

Longueur des productions de notre échantillon.

Élève	P1 (lignes)	P2 (lignes)	Lignes en +	%
D…	22	26	+ 4	**18%**
S…	34	38	+ 3	**12%**
N…	23	33	+ 10	**43%**
Y…	19	24	+ 5	**26%**
H…	10	15	+ 5	**50%**

L'accroissement moyen s'établit à 30%.

Erreurs (orthographe et ponctuation) signalées en P1 et corrigées en P2,

Élève	Ortho. P1	Ortho. P2	% en (-)	Ponct. P1	Ponct. P2	% en (-)
D…	25	2	92%	9	3	66%
S…	14	0	100%	0	0	…
N…	23	5	80%	13	4	69%
Y…	13*****	6	62%	15	6	60%
H…	9	10******	(+) 11%	8	4	50%

***** Mots illisibles (x3). ****** Nombreuses fautes dans l'extension du texte lors de P2.

Avec des profils d'élèves différents, notre échantillon met en évidence les bénéfices de l'écriture longue : des productions écrites plus longues et renfermant moins d'erreurs lors de la « mise au propre ».

Les aides à la remédiation

Au cours de P2, les élèves ont eu à leur disposition un document réalisé par l'enseignant qui contenait des « aides », une liste de mots relevant du vocabulaire de l'enquête policière (médecin légiste, commissaire, hypothèses, indices, suspect, mobile, alibi, interrogatoire, déductions, arrestation, culpabilité, coupable, innocent, meurtre, préméditation, crime, menottes, cadavre, corps de la victime, comportement anormal, homicide volontaire, perpétuité, peine de prison, jugement, avocat...). Les élèves ont puisé dans cette banque de mots, tant au cours de P2 que de P3.
Le document indiquait aussi quelques questions essentielles à réutiliser (Que s'est-il passé ? – Y a-t-il eu effraction ? Vous a-t-on dérobé (volé) quelque chose ? – Où étiez-vous entre 18 h et 18 h 30 ?).
Il proposait aussi un rappel de la présentation du dialogue :
Le policier demande à Mary :
« Que faisiez-vous à 18 h ?
- Rien.
- Où étiez-vous ?
- Chez Sam… »
Une liste de verbes conjugués était également à la disposition des élèves : ils interrogent Mary, ils demandent, elle répond, elle s'exclame, elle crie, elle pleure, ils vont, ils emmènent, ils disent, il dit, dit-il, il affirme…
Ces outils de remédiation étaient précédés d'un résumé du début de l'histoire.

Lettre à Louise Colet (Extrait)
« Quand mon roman sera fini, dans un an,
je t'apporterai mon manuscrit complet, par curiosité.
Tu verras par quelle mécanique j'arrive à faire une phrase.»
Gustave Flaubert

Le professeur de français et les ateliers rédactionnels

Le professeur de français et les ateliers rédactionnels dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel gestion-administration

À l'origine des ateliers rédactionnels

Les ateliers rédactionnels ont été mis en place dans le cadre du nouveau référentiel de formation pour le baccalauréat Gestion-administration suite à la fusion des baccalauréats Secrétariat et Comptabilité en 2011.
Ces ateliers rédactionnels répondent à un constat du monde professionnel : les jeunes gestionnaires administratifs que les entreprises emploient ont des difficultés dans la maîtrise de la langue des écrits professionnels qu'ils ont à produire. On accuse le plus souvent la méconnaissance des règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques mais les causes ne peuvent être réduites à cela !
Il a donc été décidé, dans le cadre de la formation pour l'obtention du baccalauréat professionnel Gestion-administration, de former les élèves aux écrits professionnels qui leur seront demandés dans l'exercice de leur futur métier, tant dans leur contenu que dans les procédés langagiers à mettre en œuvre. C'est pourquoi a été sollicitée la collaboration des professeurs de Lettres-histoire afin que ceux-ci apportent leur expertise disciplinaire pour la rédaction de ces écrits.
De plus ces ateliers rédactionnels poursuivent la réflexion didactique engagée dans la voie professionnelle sur la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité dès la mise en place des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (2000) et du « premier » Socle commun de compétences et de connaissances (2006). En effet ces ateliers rédactionnels doivent permettre de mobiliser des compétences transversales en maîtrise de la langue. Ils seront préparés, animés et évalués si possible conjointement par les enseignants de Lettres-histoire et de Gestion-administration.

Les corpus d'écrits professionnels à étudier

Dans le référentiel de formation du baccalauréat professionnel Gestion-administration ont été répertoriés 17 genres d'écrits professionnels classés par pôles d'activités. Ce classement répond donc à des objectifs d'enseignement professionnel et non pas à une progression structurée et progressive en maîtrise de la langue. Du reste le référentiel gestion-administration n'est pas organisé par niveau de classe, de la seconde à la terminale professionnelle, comme c'est le cas pour le programme de français en baccalauréat professionnel. C'est le professeur de Gestion-administration, selon ses projets pédagogiques, qui élabore sa progression comme il l'entend.
Cependant, il est important que les professeurs de Lettres-histoire et de Gestion-administration puissent classer les écrits professionnels selon la complexité des compétences langagières sollicitées afin que soit négociée une certaine progressivité dans les apprentissages, même si les enseignants de Français ne sont pas maîtres d'œuvre en la matière.
Remarque. L'appellation des écrits professionnels répertoriés ci-dessous ainsi que leur visée sont extraites du référentiel gestion-administration. Ils sont contextualisés par des exemples de mises en situation auxquels pourrait être confronté un gestionnaire administratif titulaire d'un baccalauréat professionnel.

Pour rappel, le diplôme du baccalauréat professionnel Gestion-administration est de niveau IV. En conséquence, le titulaire de ce diplôme est un technicien d'exécution auquel on confie des tâches. Il n'en est pas personnellement l'instigateur à la différence d'un technicien « supérieur », titulaire d'un BTS par exemple.

Les écrits en lien avec la communication interne à l'entreprise.

Le résumé, le texte court pour dégager l'essentiel des informations à communiquer.

Exemple. Le futur gestionnaire administratif prend en notes une demande téléphonique pour un destinataire absent. Il transforme sa prise de notes en un message sur un document professionnel préparé à cet effet.

Le courriel destiné au personnel.

Exemple. Le futur gestionnaire administratif, à la demande de son manager, rédige un courriel à l'ensemble du personnel pour informer sur la modification de consignes de sécurité, d'horaires, etc.

La lettre destinée au personnel.

Exemple. Le directeur général d'une entreprise souhaite s'adresser de manière officielle à l'ensemble de son personnel sur un sujet donné. Le futur gestionnaire administratif prépare le courrier qu'il soumet à l'assistante de direction.

Les documents liés à l'accueil des personnels.

Exemple. Le futur gestionnaire administratif prépare ou corrige, en l'améliorant, un document d'accueil pour les nouveaux entrants dans l'entreprise. Il peut aussi réaliser un diaporama.

Le discours de bienvenue, de départ…

Exemple. Le futur gestionnaire administratif prépare le discours de son manager pour fêter un départ à la retraite, une naissance, une promotion, etc.

Les écrits en lien avec la communication externe à l'entreprise

L'annonce pour recruter du personnel.

Exemple. Le futur gestionnaire administratif, à la demande d'un responsable de l'entreprise, rédige une petite annonce pour recruter tel personnel pour telle tâche…

Les courriels portant sur une demande ou une réclamation à un fournisseur, sur un litige lié à un règlement client ou sur un dysfonctionnement.

Les lettres portant sur une demande ou une réclamation à un fournisseur, sur un litige lié à un règlement client ou sur un dysfonctionnement, la lettre de sollicitation auprès d'une administration.

Les écrits en lien avec la communication interne et/ou externe à l'entreprise

Le compte rendu d'une réunion

Exemple. Le futur gestionnaire administratif assiste à une réunion, prend des notes et en rend compte sous la forme d'un texte structuré fidèle mais aussi facilement compréhensible en lecture rapide.

Le descriptif d'un projet

Exemple. Le futur gestionnaire administratif prend en note la présentation d'un projet et rédige un texte qui permet, lors d'une lecture rapide, d'en comprendre les caractéristiques.

Le document de synthèse

Exemple. Le futur gestionnaire administratif reçoit un ensemble de documents sur un sujet donné. Il doit en rédiger la synthèse pour permettre à son manager de s'en emparer.

Le rapport d'évaluation

Exemple. Le futur gestionnaire administratif doit rendre compte d'une évaluation élaborée par des responsables…

Remarque. C'est certes en fonction des objectifs pédagogiques professionnels du professeur de Gestion-administration que seront sélectionnés les écrits professionnels étudiés durant les trois années de la formation. Cependant une réflexion conjointe sur la progressivité des apprentissages n'est pas forcément à exclure !

Les faits de langue à étudier dans les écrits professionnels

Répertoriées ci-dessous (à l'exception du premier paragraphe), ces entrées linguistiques sont incontournables pour analyser et faire produire la plupart des écrits professionnels.

Le contexte professionnel de production

En effet, pour l'élève mais aussi pour le professeur de Lettres-histoire, il est important de comprendre l'intérêt professionnel de l'écrit à étudier et par conséquent sa visée. C'est la première étape du travail collaboratif entre l'enseignant de Gestion-administration et de Français. C'est souvent le professeur du domaine professionnel, pour incarner et mettre en scène l'écrit, qui élabore un *scénario pédagogique* répondant aux questions suivantes : qui ? à qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ? comment ? Mais il serait souhaitable que ce scénario soit co-construit afin que les deux enseignants puissent se représenter, en fonction de leurs compétences disciplinaires, ce qui est attendu professionnellement et linguistiquement.

Ensuite c'est plutôt au professeur de Français de prendre le relais concernant les spécificités linguistiques de l'écrit étudié même si, bien évidemment, le professeur de Gestion-administration peut être sollicité voire même participer à ces séances de langue.

- L'« objet » des écrits professionnels, la nominalisation et les types de phrases

Dans son sens courant, l'objet d'un écrit professionnel représente son sujet qu'il n'est d'ailleurs pas toujours évident de faire exprimer aux élèves.

Mais si l'on se réfère aux courriels et aux lettres, l'objet est explicitement nommé. L'étude de sa formulation pourra être l'occasion de revoir les types de phrases (nominales ou verbales) ainsi que le procédé de nominalisation qui ne va pas toujours de soi.

Il en est de même pour la rédaction de titres, d'intertitres bien utiles dans les comptes rendus de réunion ou les descriptifs de projets par exemple.

Bien évidemment, la validité du contenu des « objets » sera plutôt du ressort du professeur de Gestion-administration même si le professeur de Français peut avoir aussi quelques idées sur la question !

- La situation d'énonciation des écrits professionnels (à ne pas confondre avec le contexte ou la situation de communication), à savoir : les marques textuelles de l'émetteur, du destinataire, du moment et du lieu de l'énonciation.

L'étude de la situation d'énonciation dans un écrit professionnel est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord.

En effet le rédacteur de l'écrit est certes l'élève mais c'est souvent un « supérieur hiérarchique » (signant par exemple nominativement le courrier) qui lui délègue sa voix. Il faut donc systématiquement interroger l'élève pour savoir qui est représenté par le « je » ou le « nous » souvent présents dans ce type d'écrit. Cette complexité énonciative est du reste renforcée par les logos d'entreprise, voire la raison sociale de l'entreprise dans l'entête d'une lettre par exemple. Il est donc important que les élèves hiérarchisent ces énonciateurs multiples qui donneront du sens à leur écrit.

Il en est de même pour les destinataires de l'écrit qui peuvent être textuellement présents sous la forme d'un « vous » mais qu'il est nécessaire d'identifier le plus précisément possible.

Enfin il est important de différencier les lieux et moments de l'énonciation (imposés dans un courriel, à rédiger dans une lettre) des indicateurs spatio-temporels auxquels un écrit peut faire référence. Pour exemple, si on se réfère à la situation d'énonciation, tous les écrits sont rédigés au présent du « discours » ou d'énonciation (temps verbal complexe que les élèves doivent savoir absolument conjuguer !). Cependant, dans le corps des écrits, il peut être fait référence à une situation antérieure (ex. le courriel ou la lettre de relance) ou à une projection dans le futur (ex. la lettre de sollicitation). L'élève devra donc être capable de reconstituer sur une échelle du temps les différentes étapes d'une lettre portant sur un litige, par exemple, et en conséquence maîtriser aussi la concordance entre les temps des verbes : des formes verbales simples aux formes composées et surcomposées.

Enfin, en lien évidemment avec la visée de l'écrit, il faudra faire travailler les élèves sur les modalisateurs qui traduisent le degré d'implication de l'énonciateur dans son écrit. Il serait donc important que les élèves soient capables d'identifier et de maîtriser la valeur des différents indices de subjectivité employés. Pour preuve, une intentionnalité bien différente réside entre ces deux formulations : « nous vous serions

reconnaissants… » et « nous vous demandons instamment ». De fait, cela présuppose aussi que les élèves maîtrisent à la fois la conjugaison et les valeurs des modes verbaux (indicatif, conditionnel, subjonctif, infinitif) et plus particulièrement celui du conditionnel fréquemment employé pour atténuer une demande impérative.
Enfin, tous les écrits professionnels n'imposent pas la présence textuelle d'un énonciateur et d'un destinataire identifiables. C'est le cas, pour exemples, d'un compte rendu de réunion, d'un document de synthèse ou d'un descriptif de projet. Dans ces écrits l'énonciateur est « effacé » et sont privilégiés les marques de la 3ème personne ou le mode infinitif qui permettent une mise à distance entre le scripteur et sa production.
Un important travail de clarification doit donc être mené par l'enseignant de Français sur ces différentes situations d'énonciation qui varient selon le genre d'écrit sollicité. Celles-ci ne doivent pas être uniquement approchées sous la forme de relevés formels mais étudiées de manière à faire comprendre aux élèves les enjeux professionnels, voire humains de ces différents choix énonciatifs.
En réception, des corpus de différents écrits professionnels pourraient être proposés aux élèves afin qu'ils perçoivent les caractéristiques et enjeux des différentes situations d'énonciation.
En production, différentes consignes d'écriture pourraient être soumises aux élèves mettant en jeu diverses situations énonciatives.

- La cohérence et la cohésion des écrits à relier avec la structure et la mise en paragraphes de certaines productions, comme les lettres.

Volontairement ces deux entrées sur les progressions logique et thématique des écrits professionnels seront traitées simultanément.
Les pratiques les plus courantes d'analyse par les enseignants portent, par exemple, sur la mise en paragraphes des lettres à propos desquels on demande aux élèves de reformuler le contenu sans que ceux-ci prennent réellement conscience des marques textuelles de leur enchaînement. Cette démarche, de fait, ne les aide guère à mieux écrire.
Or, une étude précise des connecteurs et de leur valeur (énumération, cause conséquence, concession, opposition) ainsi que celle portant sur les mots de reprise dans l'énoncé (substituts lexicaux et grammaticaux) permettraient de mettre à jour la logique de l'énoncé en lien avec son objet.
On pourra aussi montrer aux élèves que des signes typographiques, comme les tirets ou les parenthèses, contribuent à la compréhension logique d'un énoncé et facilitent sa lisibilité tout comme les différents caractères et polices typographiques.
Plusieurs activités seraient possibles pour traiter ces faits de langue : énoncés dans le désordre, exercices de mises en relation ou textes lacunaires, textes à corriger, etc.

- La syntaxe des écrits professionnels

C'est aussi une étude incontournable mais dont le contenu variera en fonction du genre d'écrit demandé. Cependant quelques principes de base peuvent être formulés.
Il est certes important que les élèves distinguent le type de phrase (verbale ou nominale), sa nature (simple ou complexe) et sa forme (déclarative, interrogative, exclamative, injonctive) mais, pour que ces distinctions soient opérationnelles, il convient de traiter ce qui est le plus fréquent dans le genre d'écrit étudié.
Pour exemple, une lettre professionnelle efficace privilégiera les phrases simples ou peu complexes (en évitant, par conséquent, plusieurs subordonnées). De même on évitera la forme interrogative directe en lui préférant l'interrogation indirecte (syntaxe particulièrement complexe pour les élèves !). On écartera enfin l'usage des phrases exclamatives pour ne pas trop personnaliser l'écrit.
D'autres structures syntaxiques seront à étudier pour exemple dans le descriptif d'un projet qui doit pouvoir être lu rapidement. Pour ce genre d'écrit seront privilégiées des phrases non verbales avec nominalisation ou des phrases verbales introduites par des verbes à l'infinitif. De fait les phrases seront courtes et si possible, simples.
S'il ne s'agit donc pas de complexifier inutilement l'étude syntaxique des écrits professionnels, certaines notions sont cependant indispensables à faire maîtriser aux élèves.
Des exercices de transformation, parmi d'autres, peuvent être suggérés comme la transformation d'un texte explicatif en mode opératoire, etc.

- Le lexique professionnel

Ce sera l'avant-dernière entrée de cette approche linguistique des écrits professionnels. Comme il se doit, on rappellera les différents niveaux de langue et les normes à respecter qui ne portent d'ailleurs pas exclusivement sur le lexique. Mais ce n'est peut-être pas ce qui pose le plus de difficultés aux élèves dans la production des écrits professionnels.

En effet, ce qu'il serait aussi utile de vérifier, c'est la compréhension par les élèves du vocabulaire usuel professionnel qu'ils emploient dans le cadre de leur formation. Dans une optique disciplinaire en français, on pourrait faire réfléchir les élèves sur l'étymologie de ces mots, leur montrer certains procédés de dérivation, la création de mots valises, de néologismes, etc.

On pourrait leur faire concevoir par exemple un lexique professionnel qui répertorierait les termes les plus courants, leur demander d'en rédiger éventuellement une définition et de donner un exemple.

- Le recours aux règles orthographiques et grammaticales

Il ne s'agit pas, cela va de soi, de minimiser la correction orthographique et grammaticale des écrits professionnels en ne formulant pas le rappel aux règles orthographiques et grammaticales. Cette étude d'ailleurs n'est pas forcément à mettre en œuvre systématiquement *a postériori* dans le cadre d'une révision orthographique et grammaticale. Elle peut être intégrée à l'étape d'anticipation de l'écrit demandé.

Mais, quel que soit le moment de ce rappel « à l'ordre » (!) - avant, pendant ou après l'écrit - il est important de créer chez les élèves des automatismes dans leur vérification orthographique et grammaticale. On sait que les erreurs les plus courantes des élèves proviennent d'une maîtrise insuffisante de la chaîne des accords au sein des constituants de la phrase et entre les phrases elles-mêmes. Une autre difficulté provient des confusions homophoniques, que celles-ci portent sur une terminaison verbale ou sur un mot. Une dernière difficulté porte sur les mots de reprise permettant de « souder » logiquement le texte.

Il faut donc sensibiliser les élèves sur ces points de vigilance récurrents. L'élaboration par exemple par les élèves d'une fiche répertoriant les erreurs les plus courantes et qu'ils conserveraient durant leur formation leur serait d'un grand profit.

La constitution d'une grille d'auto-évaluation recensant les types d'erreurs les plus fréquents serait également à encourager.

Les étapes du travail individuel et collaboratif entre les enseignants de Français et de Gestion-administration

Pour la préparation des ateliers rédactionnels

1. Il faut tout d'abord que le professeur de Gestion-administration explicite sa progression à son collègue de Lettres-histoire afin que ce dernier qui a souvent peu de représentations sur le futur métier de ses élèves puisse donner du sens aux écrits sollicités. Cette première étape est incontournable car, pour être crédible auprès de ses élèves, le professeur de Français doit comprendre les enjeux et les visées des productions écrites demandées.

2. Ensuite, et cette deuxième étape est également incontournable, il convient que le professeur de Gestion-administration remette à son collègue de Français des corpus authentiques d'écrits professionnels afin que leur étude rédactionnelle ne soit pas « théorique », ce qui imposerait alors à l'élève de transférer par lui-même ce qu'il aurait appris en français. Pour exemple, de manière un peu caricaturale, un discours de bienvenue ou de départ à la retraite ressemble peu, tout de même, à un discours oratoire d'homme politique !

3. Ces corpus d'écrits professionnels permettront alors au professeur de Français, dans une démarche concertée ou plus individuelle, de caractériser les contraintes d'expression de ces genres d'écrits selon les entrées citées ci-dessus mais aussi de légitimer auprès de l'élève son enseignement car celui-ci comprendra immédiatement, selon la formule consacrée, *« à quoi ça sert ».*

Ce sera aussi le moment où le professeur de Français choisira concrètement les supports à travailler avec ses élèves selon les démarches hypothético-déductive (contextualisation, observation, production de l'écrit) ou inductive (contextualisation, confrontation, contractualisation, production).

Il élaborera enfin des activités langagières spécifiques permettant de produire ce qui est attendu.

Pour l'animation des ateliers rédactionnels

Il n'est pas certain que la co-animation soit de règle pour l'ensemble des heures consacrées aux ateliers rédactionnels. Elle n'est d'ailleurs pas toujours aisée à mettre en place systématiquement et il ne faudrait pas que ces difficultés, variables selon les établissements, entraînent de fait la suppression des ateliers rédactionnels.
Idéalement, il faudrait que le lancement de l'atelier puisse être assuré par le binôme enseignant de Français/Gestion administration. En effet il est important pour l'élève qu'il perçoive concrètement la collaboration entre ses professeurs et qu'il ait conscience des savoirs souvent transversaux mis en œuvre.
En revanche, s'agissant de l'analyse linguistique spécifique de ces écrits, il n'est pas impératif que le professeur de Français intervienne en co-animation avec son collègue de Gestion-administration.

Pour l'évaluation des compétences professionnelles acquises

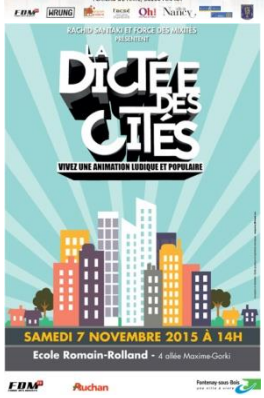
Quant à l'évaluation des compétences langagières acquises durant ces ateliers rédactionnels, il serait préférable qu'elle se fasse en revanche conjointement par le professeur de Gestion-administration et de Lettres-histoire en mettant en œuvre deux types d'évaluation :
- une évaluation formative que les professeurs de Français connaissent bien dans le cadre de l'évaluation de l'écriture longue du CAP. Ce qui est évalué, ce n'est pas tant la qualité du produit fini que les capacités de l'élève à améliorer son écrit.
- une évaluation normative - voire certificative dans le cadre du passeport « Cerise pro»[168] - qui valide les compétences professionnelles et donc, pour certaines d'entre elles, la maîtrise (ou non) des écrits professionnels sollicités.
Il est évident qu'une progressivité entre ces deux démarches d'évaluation peut être réalisée de la seconde à la terminale professionnelle.

Pour conclure

La mise en œuvre des ateliers rédactionnels, pour être réellement profitable aux élèves, nécessite donc de la part des enseignants de Français une étude réflexive approfondie sur les faits de langue mobilisés dans la production des écrits professionnels.
Leur présence dans ces ateliers rédactionnels, pour être efficace, ne peut donc se réduire à la révision des règles orthographiques et grammaticales ou à la correction à postériori des erreurs dans les productions écrites des élèves.
Pour le professeur de Lettres-histoire, il s'agit en fait de mobiliser des savoirs et savoir-faire linguistiques qui représentent le cœur même de son enseignement, et pas seulement du reste pour les écrits professionnels. Les faits de langue répertoriés ci-dessus concernent de fait toutes les productions langagières, qu'elles soient littéraires, fonctionnelles ou professionnelles, et leur étude fonde l'expertise disciplinaire de son enseignement.

Michèle Sendre
IEN Lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles

[168] Le passeport « Cerise-pro » est un espace numérique de suivi et d'évaluation. Il est éditorialisé et industrialisé par le CRDP de Poitou-Charentes, établissement public dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale. C'est à la fois un outil de pilotage pédagogique de la classe et un outil de communication avec les élèves. Il permet aux élèves, de constituer le passeport professionnel pour le baccalauréat professionnel, de saisir les fiches d'activité réalisées à partir des stages en entreprise. Il permet l'accompagnement des pratiques d'enseignement par compétences. Concrètement ces fiches sont un support pour travailler à la fois la langue et le domaine professionnel où le professeur organise l'analyse des fiches d'activité et une réflexion sur les compétences acquises et non acquises, les gestes professionnels.



Le romancier Rachid Santaki et l'association « Force des mixités » ont lancé, depuis plusieurs années, « la dictée des cités ». Dans les banlieues cette initiative est un véritable pari. La première édition voit le jour sur la dalle d'Argenteuil en août 2013 avec 250 candidats.

Depuis, cet événement n'a cessé de prendre de l'ampleur ; à travers toute la France, de nombreuses villes et communes de banlieue participent à l'appel de la « dictée des cités ». Cet exercice se déroule dans une ambiance de fête populaire. Ainsi en 2015, Saint-Denis est le théâtre d'une dictée géante de 980 candidats sur la place devant la basilique.

« La dictée des cités[169]

[169] BOUDON Suzanne, composition d'images avec des documents issus des pages *Facebook.*
- La dictée des cités, https://www.facebook.com/ladicteedescites/
- SANTAKI Rachid, https://www.facebook.com/Rachid-Santaki-327935817315907/

Des mots à chaque cours

En lycée professionnel, dans des classes préparant au baccalauréat Gestion-administration, l'enseignement professionnel accorde une place importante à l'étude de la langue. En effet, le profil souhaité des élèves préparant ce baccalauréat professionnel doit satisfaire à quatre critères importants :

- Autonomie, adaptabilité, sens des responsabilités
- Sens du relationnel et de la communication
- Qualités rédactionnelles et intérêt pour les langues
- Goût pour l'utilisation des outils bureautiques.

Trois de ces critères supposent une aptitude à l'écoute et à la communication, tant écrite qu'orale, inséparable d'une connaissance « réelle » de notre langue.

Le programme de la classe de seconde aborde l'écriture du courriel, de la lettre professionnelle, de la note de service, du compte rendu de réunion, du descriptif de projet. Ces éléments du programme sont travaillés en interdisciplinarité avec le professeur de Lettres-histoire au cours des ateliers rédactionnels dans le cadre de l'EGLS. L'enseignant de Gestion-administration et l'enseignant de Lettres-histoire sont tous deux présents dans la salle de classe. L'atelier rédactionnel consiste à faire produire aux élèves des documents écrits qui répondent à des objectifs précis correspondant à une situation de communication calquée sur la vie professionnelle. Les scénarios proposés aux élèves nécessitent des savoirs rédactionnels qui recouvrent l'essentiel des règles orthographiques et imposent une connaissance « sûre » de la syntaxe.[170]

Force est de constater que les élèves ont un déficit de vocabulaire notable, il est nécessaire de reprendre et corriger les erreurs *sur le vif* et *sur le champ* lors des séances d'enseignement professionnel. Dès la détection d'une erreur, d'une confusion lexicale et autres solécismes, tant à l'écrit qu'à l'oral, j'interviens en créant un bref moment de remédiation, comme un « coup de projecteur » sur un mot, une expression. Peu à peu les élèves ont pris l'habitude de ces « temps de rectification ». Ils prêtent l'oreille… Pour savoir qui a fait l'erreur ? Pour mémoriser et éviter de faire ou refaire ?

Organiser la remédiation lexicale

Je pars toujours de la formule de l'élève, d'un mot déformé ou mal employé, d'un mot nouveau difficile issu du contenu du cours, d'une expression utilisée dans une production écrite. Il est nécessaire de rebondir immédiatement et d'arrêter le cours pour faire une parenthèse de quelques minutes consacrée à clarifier ce point de langage.

Lors d'une rédaction de lettre, par exemple, les élèves ne font pas la différence entre « mettre en cause » et « remettre en cause », ou bien ils ne comprennent pas la différence d'utilisation entre « précaire » et « précarité ». Le premier des deux collègues qui intervient va jusqu'au bout de ses explications, il peut solliciter l'assentiment de son collègue qui, selon sa discipline, peut apporter des précisions[171].

Le binôme de professeurs donne des exemples multiples de réutilisation de l'expression ou du mot, les élèves en cherchent également. Sur un coin du tableau, on écrit les expressions et/ou les mots qui ont posé question. Les élèves les notent dans leur dossier où une place leur est réservée à des fins de réutilisation.

[170] L'orthographe et la maîtrise de la langue ne sont plus l'apanage du seul PLP Lettres et les difficultés de cet enseignement sont alors perceptibles par les collègues de l'enseignement professionnel.

[171] La présence de deux enseignants de disciplines différentes, le co-enseignement, permet bien souvent des explorations lexicales beaucoup plus riches.

Les élèves découvrent le mot « *pléthore* » qu'ils ne comprennent pas, dans un premier temps le professeur donne des exemples de son utilisation, guide la recherche de sens. Le mot est noté au tableau et sur le dossier. Les élèves se prenant au jeu de cette découverte de mots nouveaux, ils les réutilisent, parfois de manière inventive, parfois mal à propos et c'est encore l'occasion de les re-définir à la séance suivante. Ainsi le sens du mot pléthore a été reprécisé lorsqu'un élève a lancé à sa classe qui devenait bruyante « *Arrêtez ! Vous nous pléthorez les neurones* ! ».
Il peut s'agir, parfois, d'expressions empruntées au langage parlé des élèves « *Madame, genre si je dis ça … ?* ». C'est alors l'occasion de réfléchir sur les différents sens du mot « *genre* ». En d'autres occasions, c'est un détail de ponctuation de typographie qui peut modifier profondément le sens d'une phrase.[172]
Les mots ou expressions rencontrés au cours d'une période trimestrielle sont relevés et listés, ce document est inséré dans le classeur des élèves (Annexe 2).

Évaluer la remédiation

Cet exercice ponctuel sur le vocabulaire, le lexique général et/ou professionnel a bien pour objectif d'améliorer la maîtrise de la langue chez les élèves, aussi fait-il objet d'une évaluation.
Tous les mots étudiés sont l'objet d'une réutilisation lors de devoirs de contrôle en évaluation formative ou en évaluation terminale.
De plus, l'enseignant de Lettres-histoire, qui intervient plus particulièrement sur les enjeux de la situation de communication ou l'étude des stratégies argumentatives, pourra également réinvestir ces « coups de projecteur » dans le cadre des activités de lecture et d'écriture lors de séances de français. Les professeurs de Lettres-histoire et Gestion-administration apportent leur éclairage disciplinaire respectif pour aider les élèves à comprendre et analyser les enjeux et les visées du type d'écrit professionnel concerné par le scénario proposé.

En conclusion

Ces « arrêts sur la langue », ces « coups de projecteur lexicaux », relativement courts mais systématiques en fonction des besoins et des erreurs des élèves redonnent le goût des mots et permettent par des chemins indirects de corriger les faux amis, les mots déformés, les emplois impropres et les incompréhensions.
C'est aussi l'occasion d'enrichir le vocabulaire de nos élèves qui sont souvent curieux d'une étymologie surprenante ou d'un « gros » mot savant. La synergie issue du co-enseignement rendu possible par les ateliers rédactionnels permet de faire parler et écrire nos élèves avec …*acribologie*.

Florence CABARET,
Professeure de Gestion-administration
Lycée polyvalent Robert Doisneau à Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles

[172] Une virgule ou un point absent et tout bascule… « Jamais ! Trop cher ! » ne doit pas être confondu avec le SMS un peu trop hâtif « Jamais trop cher »… Les majuscules accentuées peuvent changer les choses… L'AUGMENTATION DES RETRAITES ou L'AUGMENTATION DES RETRAITÉS…

interlignes

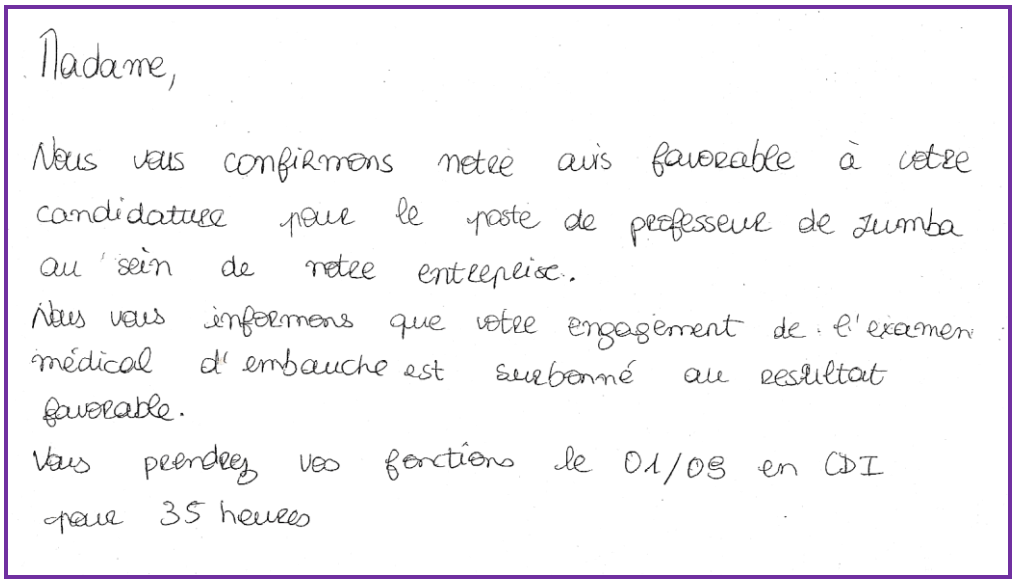
Annexes

1 - Exemple d'activité au cours d'un atelier rédactionnel en classe de 1ère professionnelle gestion-administration

Dans le scénario proposé, l'élève est en stage au service administratif d'un club de fitness. Le club doit étayer ses effectifs en embauchant un professeur de danse de zumba. Un candidat, madame X, est pressenti pour occuper ce poste. L'élève doit rédiger la lettre d'embauche destinée à Madame X. Le contrat de travail sera la suite logique du scénario.
Les consignes sont les suivantes :
Vous devez rédiger la lettre d'engagement de Mme X sans oublier :

- de préciser l'emploi occupé, le salaire, la durée du travail, les horaires.
- d'indiquer que l'engagement est subordonné au résultat favorable de la visite médicale d'embauche.
- de demander une confirmation de l'accord du candidat avec un retour du courrier comprenant le double de la présente lettre revêtu de la mention « Lu et approuvé » suivie de la date et de la signature.

Première production de l'élève W.



Madame,

Nous vous confirmons notre avis favorable à votre candidature pour le poste de professeur de Zumba au sein de notre entreprise.
Nous vous informons que votre engagement de l'examen médical d'embauche est surbonné au resultat favorable.
Vous prendrez vos fonctions le 01/08 en CDI pour 35 heures

Pour écrire « nous vous informons que votre engagement [1] est subordonné [2] au résultat favorable [3] de votre examen médical d'embauche [4] », l'élève W. a choisi [1] puis [4], [2], [3] pour aboutir à une phrase incompréhensible.[173]
Cependant, le mot « surbonné »[174] est l'occasion de s'arrêter sur le sens des mots, subordonné, lien de subordination sans oublier insubordonné et insubordination… Mots et expressions que nous retrouvons à l'occasion de l'étude du "pouvoir de l'employeur" en cours de droit du travail, en lien avec cet atelier rédactionnel.

Remédiation

L'élève ne voyant littéralement pas ce qui rendait sa phrase incompréhensible, nous avons dû écrire chaque groupe de mots sur une bandelette de papier puis séparer chaque groupe. En proposant à l'élève d'essayer différents assemblages des groupes de mots, il a fini par retrouver l'ordre logique de la phrase et a pu alors constater

[173] Non visible sur la reproduction, les mots « engagement de l'examen » sont écrits sur du correcteur liquide blanc. Par transparence, on pouvait lire, en tout premier jet, « examen médical d'embauche ».
[174] Pourrait-on parler de *subornation* de vocabulaire ?

l'incongruité de ce qu'il avait écrit précédemment.

1 – Liste de quelques mots et expressions non maîtrisés et/ou confusions relevées au cours d'un trimestre.

- Faute d'exactitude a été compris comme étant la faute de l'exactitude.

- Investiguer est devenu un vestige

- Procès-verbal et compte-rendu : le procès-verbal ayant été interprété comme le mot "procès".

- Employé et employeur (les élèves écrivent souvent le mot « employer »).

- Remettre en cause (expression utilisée lors de réponse négative à une candidature) et mettre en cause (accuser).

- Salaire et salarié (ce qui donne parfois un « salairé »).

- Contester une facture va devenir « constater une facture ».

- Dans un organigramme une liaison fonctionnelle devient une « lésion fonctionnelle »,

- Lors d'une déclaration d'accident du travail, l'expression « siège des lésions » va devenir « siège des liaisons ».

- Dans un courrier de relance d'impayé, l'expression "report d'échéance" a été lue et interprétée comme "rapport d'échéance". Le collègue en binôme venait justement de leur dire de "mettre du sens" sur ce qu'ils lisent…

[175]

[175] CAMPESE Sandrine ; « *99 dessins pour ne plus faire de fautes* » ; éditions de l'Opportun, Paris, 2015, page 91. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.

Un « tournoi d'orthographe » au lycée Jacques Prévert de Versailles

Un tournoi d'orthographe au lycée Jacques Prévert[176] ? Mais pourquoi donc ?
Dans le cadre de l'opération *« Nos lycéens ont du talent »*, les professeurs de Lettres-histoire du lycée professionnel Jacques Prévert ont décidé d'organiser un concours d'orthographe pour toutes nos classes préparant au CAP et au baccalauréat professionnel.
L'idée est de valoriser cette compétence, de la mettre en avant et de sensibiliser nos élèves à la bonne maîtrise de la langue française, indispensable dans le domaine professionnel tertiaire. Notre motivation est de faire de l'orthographe un enjeu fédérateur au sein du lycée et le point de départ d'un travail avec nos élèves axé sur le développement de l'écrit.

En fédérant plusieurs établissements autour d'un tournoi d'orthographe nous avons pensé créer et développer chez nos élèves un esprit d'équipe et d'appartenance à leur lycée. C'est également un moyen de leur donner l'opportunité de valoriser leur établissement, leur formation mais aussi de partager et d'échanger avec d'autres établissements sur un projet commun.

Ce concours s'organise en deux étapes :
La première au sein de l'établissement, pour permettre d'identifier les finalistes de chaque lycée.
La seconde est un tournoi inter-lycées fédérant quatre établissements professionnels : les lycées Blériot et Henri Matisse à Trappes, la SEP du lycée Viollet le Duc à Villiers-Saint-Fréderic, et le lycée Jacques Prévert à Versailles. En 2016, pour la troisième édition du tournoi, nous accueillons tous les lycées professionnels qui font la demande de participer à cette action.
Ce concours requiert la participation de tous les professeurs d'un même établissement, à un jour déterminé, à une heure fixe. Aucune préparation des élèves au préalable n'est nécessaire ni même souhaitable. La première dictée (voir en annexe) a lieu sur un temps de cours commun à toutes les classes. Tous les élèves composent sur la même dictée, quels que soient leur niveau et leur formation. L'idée est de dégager deux élèves par classe et ainsi, une semaine plus tard, chaque classe est représentée à la demi-finale.
Cette dictée n'est pas notée et sa correction est collective et fait suite à celle-ci. Les élèves qui en font la demande se voient remettre leur copie corrigée. Les élèves n'ont connaissance ni de leur classement ni du nombre de fautes. Seuls les deux demi-finalistes par classe seront identifiés et leurs noms publiés dans l'établissement selon l'ordre alphabétique.
L'intérêt d'organiser les différentes étapes dans un temps réduit est d'entretenir la logique de motivation, de dynamisme et d'intérêt qui anime les élèves pendant la durée du concours et, par ricochet, éveiller leur intérêt pour l'orthographe.
En interne, nous l'organisons en début d'année, lorsque toutes nos classes sont présentes, notre but est une participation de tous, à un même temps autour d'une même dictée. Nos lycéens de CAP et de seconde professionnelle apprécient particulièrement cette modalité et à leurs yeux c'est un signe fort de reconnaissance et de considération.
Puis, une semaine plus tard, les demi-finalistes sont tous réunis pour composer. Nous constatons qu'ils sont tous présents et fiers d'être là, et nous insistons sur le caractère

[176] Lycée Jacques Prévert, 88 Avenue des États-Unis 78000 Versailles.

volontaire de la participation car cela contribue à l'ambiance conviviale de l'évènement.
Lors de l'affichage des résultats de la finale, ne sont classés que les cinq vainqueurs qui représenteront leur lycée lors de la finale du tournoi inter-lycées.

À l'issue de cette première phase, une remise des prix est organisée. Tous les finalistes sont invités avec leurs professeurs à cette cérémonie et l'aspect solennel de celle-ci contribue à asseoir le sentiment de satisfaction et d'appartenance de nos élèves. Des diplômes sont décernés à tous les demi-finalistes et des bons d'achats d'une valeur de 50, 30 et 20 euros, récompensent les trois premiers finalistes. Les deux suivants reçoivent deux places de cinéma chacun.
Parmi les cinq finalistes ont déjà figuré un élève de CAP et des élèves représentant chaque niveau, à part égale, issus de la filière gestion-administration et/ou vente-commerce. Cette mixité de niveaux et de filières est un gage de réussite et de pérennité de l'opération. Cela permet de créer un lien entre tous les lycéens.

Le premier tournoi inter-lycées a eu lieu au lycée Jacques Prévert et tous les participants encadrés par leurs professeurs, ont eu un comportement exemplaire. Ils ont tous eu à cœur de défendre la notoriété de leur lycée et de gagner la coupe inter-lycées.
Nous avons tous été surpris par l'esprit positif de stimulation qui a animé l'ensemble de ce tournoi : la manifestation inter-lycées s'est soldée par la remise de récompenses sous forme de bons d'achats pour les trois premiers, avec pour chaque élève la distribution d'une pochette de friandises. Notre établissement s'est efforcé de valoriser la participation et l'investissement de ses élèves en rédigeant une appréciation valorisante sur leur bulletin scolaire.

Ce concours nous a semblé une approche ludique pour dédramatiser le rapport à l'écrit de certains de nos lycéens. C'est aussi le point de départ pour permettre à nos professeurs de dresser un diagnostic de la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue française selon les promotions et les sections. À charge ensuite pour chaque professeur d'exploiter ces informations comme il l'entend. Dans le cas du lycée Jacques Prévert, ce fut l'opportunité pour notre équipe de Lettres-histoire de mettre en place un dispositif d'apprentissage en ligne qui propose un programme d'entraînement à l'orthographe pour les lycéens. L'action s'est étalée sur une année scolaire pendant les heures d'Accompagnement personnalisé et a pu se poursuivre pour les élèves qui le souhaitaient *via* Internet grâce à un compte personnel.
En fin d'année, ce système offre à chaque participant la possibilité de passer la certification Voltaire, reconnue par les entreprises, et qui atteste un niveau d'orthographe.

Ce projet existe depuis 2014. L'établissement qui gagne la coupe Inter-lycées accueille cette même finale l'année suivante. En 2015 nous nous sommes ainsi retrouvés au lycée Viollet le Duc et pour la session 2016, c'est le lycée Henri Matisse à Trappes qui nous recevra.
Équipes pédagogiques et élèves retirent chaque année de ces rencontres un sentiment de satisfaction et de fierté grâce à l'investissement des lycéens. Ces derniers sont même demandeurs, pour preuve : chaque année depuis lors, ils nous questionnent sur les dates du tournoi.

Laure Arnoux
Proviseure adjointe
Lycée professionnel Jacques Prévert
Académie de Versailles

Annexe

Dictée N°1

Gaston Biron avait vingt-neuf ans en 1914, quand il s'engagea dans un bataillon de chasseurs à pied. Pendant deux ans de guerre, Gaston n'a cessé d'écrire à sa mère Joséphine et a attendu en vain une permission qui ne venait pas.

Samedi 25 mars 1916, (après Verdun).
Ma chère mère,
[...] Par quel miracle suis-je sorti de cet enfer, je me demande encore bien des fois s'il est vrai que je suis encore vivant ; pense donc, nous sommes montés mille deux cents et nous sommes redescendus trois cents ; pourquoi suis-je de ces trois cents qui ont eu la chance de s'en tirer, je n'en sais rien, pourtant j'aurais dû être tué cent fois, et à chaque minute, pendant ces huit longs jours, j'ai cru ma dernière heure arrivée. Nous étions tous montés là-haut après avoir fait le sacrifice de notre vie, car nous ne pensions pas qu'il fût possible de se tirer d'une pareille fournaise.
Oui, ma chère mère, nous avons beaucoup souffert et personne ne pourra jamais savoir par quelles transes et quelles souffrances horribles nous avons passé. À la souffrance morale de croire à chaque instant la mort nous surprendre viennent s'ajouter les souffrances physiques de longues nuits sans dormir : huit jours sans boire et presque sans manger, huit jours à vivre au milieu d'un charnier humain, couchant au milieu des cadavres, marchant sur nos camarades tombés la veille ; ah ! J'ai bien pensé à vous tous durant ces heures terribles, et ce fut ma plus grande souffrance que l'idée de ne jamais vous revoir. Nous avons tous bien vieilli, ma chère mère, et pour beaucoup, les cheveux grisonnants seront la marque éternelle des souffrances endurées ; et je suis de ceux-là. Plus de rires, plus de gaieté au bataillon, nous portons dans notre cœur le deuil de tous nos camarades tombés à Verdun du 5 au 12 mars. Est-ce un bonheur pour moi d'en être réchappé ? Je l'ignore mais si je dois tomber plus tard, il eût été préférable que je reste là-bas. Tu as raison de prier pour moi, nous avons tous besoin que quelqu'un prie pour nous, et moi-même bien souvent quand les obus tombaient autour de moi, je murmurais les prières que j'ai apprises quand j'étais tout petit, et tu peux croire que jamais prières ne furent dites avec plus de ferveur. […]
Ton fils qui te chérit et t'embrasse un million de fois.

Gaston

Gaston était le seul fils d'une famille de sept enfants. Ses sœurs Berthe, Hélène, Blanche, Marguerite, Madeleine et Marie apprirent sa disparition à la fin de l'été : blessé le 8 septembre 1916, il mourut de ses blessures le 11 septembre 1916 à l'hôpital de Chartres.
- Lettre de Gaston BIRON (1916) in *« Paroles de poilus »,* Lettres et carnets du front 1914-1918, éditions *Librio*, 1998.

Dictée N°2

Deux tantes du côté de ma mère, la tante Rosalie et la tatan Mariou. On appelle cette dernière *tatan* ; je ne sais pourquoi, parce qu'elle est plus caressante peut-être. Je vois toujours son grand rire blanc et doux dans son visage brun : elle est maigre et assez gracieuse, elle est femme.
Ma tante Rosalie, son aînée, est énorme, un peu voûtée ; elle a l'air d'un chantre ; elle ressemble au père Jauchard, le boulanger, qui entonne les vêpres le dimanche et qui commence les cantiques quand on fait le Chemin de la croix. Elle est l'*homme* dans son ménage ; son mari, mon oncle Jean, ne compte pas : il se contente de gratter une petite verrue qui joue le grain de beauté dans son visage fripé, tiré, ridé. - J'ai remarqué, depuis, que beaucoup de paysans ont de ces figures-là, rusées, vieillottes, pointues ; ils ont du sang de théâtre ou de cour qui s'est égaré un soir de fête ou de comédie dans la grange ou l'auberge, ils sentent le cabotin, le ci-devant, le vieux noble, à travers les odeurs de l'étable à cochons et du fumier : ratatinés par leur origine, ils restent gringalets sous les grands soleils.

Le mari de la tatan Mariou, lui, est bien un bouvier ! Un beau laboureur blond, cinq pieds sept pouces, pas de barbe, mais des poils qui luisent sur son cou, un cou rond,

gras, doré ; il a la peau couleur de paille, avec des yeux comme des bleuets et des lèvres comme des coquelicots ; il a toujours la chemise entrouverte, un gilet rayé jaune, et son grand chapeau à chenille tricolore ne le quitte jamais. J'ai vu comme cela des dieux des champs dans des paysages de peintres.

Deux tantes du côté de mon père. Ma tante Mélie est muette, - avec cela bavarde, bavarde !
Ses yeux, son front, ses lèvres, ses mains, ses pieds, ses nerfs, ses muscles, sa chair, sa peau, tout chez elle remue, jase, interroge, répond ; elle vous harcèle de questions, elle demande des répliques ; ses prunelles se dilatent, s'éteignent ; ses joues se gonflent, se rentrent ; son nez saute ! Elle vous touche ici, là, lentement, brusquement, pensivement, follement ; il n'y a pas moyen de finir la conversation. Il faut y être, avoir un signe pour chaque signe, un geste pour chaque geste, des réparties, du trait, regarder tantôt dans le ciel, tantôt à la cave, attraper sa pensée comme on peut, par la tête ou par la queue, en un mot, se donner tout entier, tandis qu'avec les commères qui ont une langue, on ne fait que prêter l'oreille : rien n'est bavard comme un sourd-muet.
Pauvre fille ! Elle n'a pas trouvé à se marier. C'était certain, et elle vit avec peine du produit de son travail manuel ; non qu'elle manque de rien, à vrai dire, mais elle est coquette, la tante Amélie !
Il faut entendre son petit grognement, voir son geste, suivre ses yeux, quand elle essaye une coiffe ou un fichu. Elle a du goût : elle sait planter une rose au coin de son oreille morte, et trouver la couleur du ruban qui ira le mieux à son corsage, près de son cœur qui veut parler...

Jules Vallès, *« L'enfant », 1879.*

Dictée N°3

Ce texte est extrait du roman réaliste « Le Feu » écrit en 1916 par le journaliste Henri Barbusse, qui y décrit son expérience de la guerre.

Brusquement, devant nous, sur toute la largeur de la descente, de sombres flammes s'élancent en frappant l'air de détonations épouvantables. En ligne, de gauche à droite, des fusants sortent du ciel, des explosifs sortent de la terre. C'est un effroyable rideau qui nous sépare du monde, nous sépare du passé et de l'avenir. On s'arrête, plantés au sol, stupéfiés par la nuée soudaine qui tonne de toutes parts ; puis un effort simultané soulève notre masse et la rejette en avant, très vite. On trébuche, on se retient les uns aux autres, dans de grands flots de fumée. On voit, avec de stridents fracas et des cyclones de terre pulvérisée, vers le fond où nous nous précipitons pêle-mêle, s'ouvrir des cratères, çà et là, à côté les uns des autres, les uns dans les autres. Puis on ne sait plus où tombent les décharges. Des rafales se déchaînent si monstrueusement retentissantes qu'on se sent annihilé[177] par le seul bruit de ces averses de tonnerre, de ces grandes étoiles de débris qui se forment dans l'air.
On voit, on sent passer près de sa tête des éclats avec leur cri de fer rouge dans l'eau. À un coup, je lâche mon fusil, tellement le souffle d'une explosion m'a brûlé les mains. Je le ramasse en chancelant et repars tête baissée dans la tempête à lueurs fauves, dans la pluie écrasante des laves, cinglé par des jets de poussier et de suie. Les stridences des éclats qui passent vous font mal aux oreilles, vous frappent la nuque, vous traversent les tempes, et on ne peut retenir un cri lorsqu'on les subit.
On a le cœur soulevé, tordu par l'odeur soufrée. Les souffles de la mort nous poussent, nous soulèvent, nous balancent. On bondit ; on ne sait pas où on marche. Les yeux clignent, s'aveuglent et pleurent. Devant nous, la vue est obstruée par une avalanche fulgurante, qui tient toute la place

Henri Barbusse, *« Le Feu », 1916, éditions Flammarion, (extrait).*

[177] Réduit à néant

Pratiquer ? Étudier ? Corriger ? En des temps anciens où le « copié-collé » relevait de la science-fiction…
Enluminure « *le maître d'école de Esslingen* »[178]

[178] In *codex Manesse*, enluminure: « *Der Schulmeister von Eßlingen »*, folio 292
Site de la bibliothèque de l'université de Heidelberg. http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0580/scroll?sid=820fe0fafc694d1f206976d7cc3e38c7
Le codex Manesse, aussi appelé Manessische handschrift, contient des chansons d'amour courtois composées en allemand médiéval, par l'équivalent de nos trouvères et troubadours. Il a été illustré entre 1310 et 1340, probablement à la demande de la famille Manesse, une riche famille de Zurich. Le manuscrit fait maintenant partie des collections de la bibliothèque de l'université de Heidelberg.
(Illustration choisie et commentée par Pierre BRUNET)

« Un métier, c'est un bracelet d'or ! »

Si la revue *interlignes* et son rendez-vous annuel vous sont devenus familiers en vous proposant expériences originales et articles de réflexion sur la didactique dans nos classes de lycée professionnel, il ne faut cependant pas omettre la dimension conviviale de notre association qui, lors de son assemblée générale, rassemble « collègues et amis » qui « parlent de leur métier ».
Lors de notre dernière assemblée générale, nous avons surpris cet échange entre interligniens :

– … en disant cela, je pense à un élève, Ertan, qui a réussi un BTS en partant d'un BEP…

– Ertan ? Ne venait-il pas du Lycée Perret d'Évry ?

C'est ainsi que trois interligniens ont su qu'ils avaient connu le même élève à différents moments de son parcours scolaire dans les lycées de l'Essonne.
Nous avons coutume dans notre bulletin d'accorder une large place aux travaux et aux paroles de nos élèves. Aussi, nous sommes allés à la rencontre d'Ertan, dont le parcours exceptionnel méritait d'être évoqué. Arrivé en région parisienne à l'âge de huit ans sans savoir parler le français, Ertan est aujourd'hui en possession d'une licence professionnelle après avoir brillamment obtenu un BTS. Il exerce le métier de conducteur de travaux dans le bâtiment.[179]
interlignes et ses « journalistes » ont voulu retrouver Ertan. Après quelques échanges de courriels, rendez-vous fut pris dans un restaurant de spécialités turques… Voici ce qu'Ertan a déclaré à nos deux envoyés spéciaux, Alain et Pierre.

L'arrivée en France.

Alain. Quel a été ton parcours scolaire à ton arrivée en France ?

Ertan. J'habitais à Courcouronnes, au Canal, et j'allais à l'école dans le quartier des Aunettes, à Évry. Pour prendre le bus, je montrais au chauffeur un papier que mon père m'avait donné sur lequel était écrit le nom de la station où je devais descendre. De l'autre côté, c'était le nom de l'arrêt de bus où j'habitais. Mon père travaillait, ma mère ne savait pas parler le français et je n'avais pas de grand frère. Je devais me débrouiller tout seul et aider mes parents. Pour gagner un peu d'argent de poche, je vendais des cartes téléphoniques à des gens qui les collectionnaient…
Après le CM2, je suis allé au collège Jean Lurçat à Ris-Orangis, puis j'ai été trois ans en classe CLAD[180]. C'est une classe spéciale, pour apprendre le français, un peu

[179] Souvent présenté comme le « chef d'orchestre » du chantier, le conducteur de travaux intervient à toutes les phases du chantier. Préparation, organisation, suivi et contrôle du chantier constituent ses principales missions. Pour plus de détails, consulter le site de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions :
http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/conducteur-conductrice-de-travaux

[180] « Les classes d'adaptation (CLAD) étaient destinées à accueillir les enfants qui rencontrent des difficultés dans leur scolarité élémentaire. » Note d'information N° 11.09 – juin 2011. http://www.education.gouv.fr/

comme les classes de FLE. Je n'avais pas les bases en français en 6ème, 5ème et 4ème. Le professeur de CLAD m'a orienté en 3ème techno, au lycée Auguste Perret, à Évry où j'ai eu Monsieur Bénet comme professeur de Français.
En 4ème aide et soutien, j'avais deux options : suivre le groupe d'élèves qui voulait travailler, ou aller dans une classe de « cassos » en 3ème d'insertion. J'ai intégré une 3ème techno, j'étais content, je m'y sentais bien. Puis j'ai atterri en CAP, je ne dis pas que ce n'est pas bien d'être en CAP, mais la mentalité ne me convenait pas.

Pierre. Par mentalité, tu veux parler du comportement des autres élèves ?

Ertan. Les autres élèves de ma classe, à partir du moment où ça marchait bien à l'atelier et qu'ils avaient de bonnes notes en enseignement professionnel, ils s'en contentaient… Aujourd'hui, même un ouvrier doit savoir utiliser un ordinateur ou une tablette, il faut être capable d'évoluer, sinon, quelqu'un d'autre va prendre ta place… Au lycée professionnel, la plupart des élèves se contentent d'avoir la moyenne, cela les rassure : « Si j'ai la moyenne, c'est bon, c'est suffisant ! ».

Pierre. C'est important cette histoire de moyenne, c'est s'interdire de faire mieux. La moyenne n'est jamais que la limite supérieure de la médiocrité !

Alain. L'institution, elle-même, incite les élèves à se contenter de la moyenne : à l'examen, il suffit d'avoir 10/20 pour obtenir son diplôme.

Ertan. En CAP, je me suis dit, je ne veux pas faire comme certains de mes camarades qui ne saisissent pas l'opportunité de faire des études. Mon père me donne cette chance, alors je fais le maximum pour réussir. J'ai compris qu'il fallait travailler aussi et surtout en français, que c'était un atout pour aller plus loin dans mes études. Je sais que je n'ai pas déçu mes professeurs, et cela me fait plaisir.

Alain. Tu viens de nous dire que « travailler en français » est un « atout pour aller plus loin », tu as bien compris, dès le départ, que pour vivre et étudier dans un pays, il faut en maîtriser la langue.

Ertan. Oui ! J'ai mis quatre ou cinq ans à apprendre la langue française et à cause de cela, j'ai raté mes études au collège, je n'avais pas les bases. L'année de CLA a été la plus importante, c'est là que j'ai commencé à apprendre le français…

La scolarité en Turquie.

Pierre**.** Et tes débuts à l'école, en Turquie ?

Ertan. En Turquie, pour aller à l'école~~,~~ je ne prenais pas le bus, il fallait marcher longtemps à pied dans la montagne, comme dans l'émission « Chemins d'école »[181], c'était dur, surtout en hiver ! Entre le CP et le CM1, j'étais nul… J'étais le seul enfant de la maison, j'étais un enfant roi… Arrivé en France, je ne savais pas bien parler et, en plus, je devais servir d'interprète à mes parents. Lorsque par exemple, j'emmenais ma mère malade à l'hôpital, j'essayais de me faire comprendre avec des gestes.

Alain. Servir d'interprète et se faire comprendre avec des gestes, ce ne devait pas être facile…

Ertan. Chez nous, en Turquie, les élèves n'avaient pas de cartable, ils mettaient les cahiers et les stylos dans un sac plastique. Ceux qui n'avaient pas les moyens écrivaient au crayon à papier dans leur cahier. L'année suivante, ils effaçaient tout et le cahier était réutilisé. Pour réussir, il faut rencontrer des difficultés, il faut que ce soit un peu dur. Si on vit « la vie en rose », on n'a pas envie de faire des efforts. En y

[181] « *Les chemins de l'école* », émission de télévision diffusée sur France 5. Un an et demi après sa sortie en salles, la chaîne a décliné en série le long-métrage de Pascal PLISSON, *Sur le chemin de l'école,* (2013) qui montre les dangers que doivent affronter des enfants qui ont soif d'apprendre.

repensant, on nous a tout appris à l'école primaire en Turquie. On a été éduqué comme ça en fait ! Je pense que la réussite passe par l'éducation. Si on est mal éduqué, si on n'est pas confronté à des difficultés, on ne réussit pas. Un architecte irakien m'a dit : « Ertan, je ne comprends pas les jeunes de maintenant ! On dirait qu'ils n'ont pas envie de réussir. Nous, on a traversé les montagnes depuis l'Irak en passant par la Turquie, on est venu en Europe pour faire des études. En tant que Kurdes, on a trop souffert, il faut qu'on réussisse ». Depuis, il s'est installé en France.
Moi aussi, j'ai traversé les montagnes, mon ventre collait à mon dos, j'avais faim. Je ne suis venu ici que pour étudier. Beaucoup d'élèves ne voient pas la chance qu'ils ont de pouvoir étudier …

Alain. Cette disparition du désir de réussir, comment l'expliques-tu ?

Ertan. Les gens qui sont ici n'ont pas de difficultés. Ils n'ont pas de projet, ils voient l'école comme un lieu où l'on peut passer son temps, où l'on peut s'amuser… Mon objectif, à l'entrée en 3ème techno, c'était d'apprendre un métier comme la plomberie et d'entrer dans le monde du travail. Mon entourage m'a poussé vers un CAP maçonnerie. Quand j'ai effectué mon stage en maçonnerie, j'ai rencontré des ouvriers qui ne savaient pas lire, ne savaient pas écrire… Moi je sais lire et écrire, je comprends la langue, alors pourquoi ne pas faire quelque chose de mieux ! Quand vous savez que vous n'avez rien à perdre, vous vous lancez…

Le CAP maçonnerie, un nouveau départ ?

Alain. Que retiens-tu des années de CAP?

Ertan. La première année de CAP, j'ai eu Monsieur Collet comme professeur de maçonnerie. La seconde année, grâce à l'expérience du terrain, j'ai construit un mur avec un fil à plomb alors que les autres élèves utilisaient un niveau : j'ai eu 17 sur 20 !

Pierre. Je me souviens que tes camarades étaient passifs en enseignement général. Toi, au contraire, tu posais toujours des questions, tu cherchais à comprendre. Au départ, vous aviez tous les mêmes chances dans la classe, les mêmes outils, les mêmes professeurs, mais au final, tout le monde ne fait pas le même parcours…

Ertan. En CAP, les élèves n'avaient pas d'objectif. Quand j'étais en CAP, après le stage de première année, j'avais déjà un projet. Au début, je voulais faire un BEP TAH (Techniques de l'architecture et de l'habitat), avec Monsieur Bénet. Mais, compte tenu de mon niveau, on m'a expliqué que je n'y arriverai pas. Alors je me suis dit, je vais faire un BEP maçonnerie et peut être qu'ensuite, j'aurais la possibilité de poursuivre mes études. Je me suis donc retrouvé en CAP, ce que je ne souhaitais pas. Mais parfois, pour réussir, il faut des échecs.

Alain. En fait, tu avais un défi à relever ! Tu voulais réussir ! Aller en BEP ?

Ertan. Oui, mais on m'a dit : « En BEP ? Tu ne vas pas réussir ! » Lorsqu'on m'a recommandé de faire un baccalauréat professionnel gros œuvre. J'ai pensé, que ce n'était pas la peine de continuer parce que tout ce que j'avais appris à l'école, en CAP, me permettrait de travailler. J'avais envie d'apprendre à lire des plans, diriger des gens. Peu à peu, j'ai eu envie de devenir conducteur de travaux. Mais, il fallait un BTS ! Et, pour entrer en BTS, il fallait un BAC STI.
Si on me donne encore l'occasion de retourner à l'école, j'irai avec plaisir. J'aimerais apprendre le métier d'architecte d'intérieur. Conducteur de travaux est un métier complexe : on passe des heures en bureau d'études mais on est aussi très souvent en extérieur. Diriger une équipe, encadrer les ouvriers sur le chantier et ce n'est pas toujours facile et les rapports humains sont parfois très durs…
Chez nous, en Turquie, on dit qu'un métier, c'est un bracelet en or ! Plus on possède de savoir-faire, de compétences, plus on possède de bracelets en or ! Plus on a de bracelets, mieux c'est !

Pierre. Ton premier bracelet en or, tu l'as obtenu avec le CAP, au lycée Perret ?

Ertan. Oui, mon premier bracelet, c'est là que je l'ai gagné. À l'école, pour bâtir un mur, on apprenait les bases : faire le ciment, poser des parpaings, appliquer l'enduit… Sur le terrain j'ai appris à me servir d'un fil à plomb et c'est plus important que tout. Un maçon qui monte un mur avec un niveau à bulle, il faut qu'il change de métier…

Pierre. (Montrant des photos de 2004, prises sur le chantier médiéval de Guédelon[182].) Tu es le plus souriant des élèves !

Chantier de Guédelon : Ertan est le quatrième en partant de la gauche

Ertan. Oui, c'est en classe de CAP que j'ai participé au séjour à Guédelon. Ce sont de bons souvenirs. J'avais fait un mur complet et le chef de chantier est venu voir mon travail. Il m'a dit : « C'est toi qui as fait tout ça ? Bravo, c'est superbe ! ».

Alain. J'ai toujours été étonné par ta maturité, ton envie de réussir, ta volonté. J'ai toujours eu l'impression d'être face à un adulte. Dans l'échange, tu étais toujours attentif et actif. Tu posais des questions, tu cherchais à comprendre…

Pierre. À Guédelon, c'était pareil. Les autres élèves restaient un peu entre eux, toi tu étais toujours en contact avec les gens du chantier, avec les autres adultes…

Ertan. J'ai de très bons souvenirs de Guédelon. À cette époque, j'avais peur de ne pas réussir. Je ne voulais pas travailler dans la restauration avec ma famille. C'est un bon métier, dur mais moins stressant que ce que ce que je fais. Je me disais : « Si je ne réussis pas, je vais travailler avec eux ! ». Je voulais échapper au milieu familial. Pour avoir ma liberté, il fallait que je réussisse à l'école. Les samedis, les dimanches et pendant les vacances, je travaillais avec mon père dans son restaurant. En travaillant, on comprend que l'argent ne se ramasse pas par terre ! Les élèves ne savent pas ce que c'est que la vie, ils ont tout ce qu'ils veulent. Un jeune a besoin d'un nouveau téléphone, son père le lui achète. Aujourd'hui, on donne tout trop facilement. Chez nous à l'école, en Turquie, lorsque le professeur rentrait, on était debout… Il manque aussi le goût de l'effort que l'on peut trouver dans le sport… En France, on n'a pas le droit de frapper les élèves, mais chez nous, si un enfant dit à son père : « Papa, le professeur m'a tapé ! », ce dernier va lui mettre une gifle. Et s'il rencontre le professeur, il va le remercier. À l'école, l'élève est considéré comme l'enfant du professeur, il n'appartient plus à ses parents ! En Turquie, à l'école primaire, au collège et au lycée, les enfants portent un uniforme bleu.

182 « Dix ans de projet Guédelon en LP des métiers du bâtiment : du PPCP à l'EGLS… ». Voir site Lettres-histoire de l'Académie de Versailles, rubrique *Interlignes*.
http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Interlignes_43.pdf

Du BEP au BTS…

Pierre. À l'époque il y avait peu d'élèves qui intégraient un BEP après la classe de 3ème techno et même après un CAP.

Alain. Il y avait encore une vraie sélection. Tous les deux ans, à chaque palier, un tri était effectué. De même, à la fin du BEP, le passage en baccalauréat professionnel n'était pas automatique, seuls certains élèves obtenaient une place et les meilleurs, deux ou trois d'entre eux, pouvaient même être admis en STI. Pour les autres, c'était l'entrée dans la vie active…

Ertan. Je voulais faire un BEP TAH (Techniques de l'architecture et de l'habitat). Lorsque je dormais, j'avais ça dans la tête. J'y pensais nuit et jour. À ce moment de ma vie, j'avais trois épreuves à passer que je ne devais pas rater. Premièrement, réussir mon permis de conduire, deuxièmement obtenir mon CAP, et troisièmement, me faire accepter en BEP… J'ai eu peut-être de la chance, mais en fait, j'y ai toujours cru ! Chez nous on dit : « Si tu crois en quelque chose, tu as déjà réussi à cinquante pour cent ! Si tu ne crois pas en tes chances, tu vas à l'échec ! » Il faut croire en soi.
En BEP, j'étais très bon dans les matières professionnelles. Il y avait une certaine compétition entre les meilleurs élèves... C'est bien qu'il y ait de la compétition.

Pierre. Nous n'avions aucun doute sur ta motivation et les résultats que tu pouvais obtenir en enseignement professionnel mais ce sont les matières générales qui nous faisaient craindre des résultats qui auraient pu te décourager.

Ertan. C'est vrai ! En BEP, au début, j'étais le dernier de la classe. À la fin du premier trimestre, Monsieur Courtois, mon professeur de Mathématiques, m'a dit qu'il avait pensé que je ne tiendrai pas plus de deux ou trois semaines. J'avais eu 5/20 à un devoir super-simple. Mais, avec le temps, en s'accrochant, on trouve un rythme de travail et on apprend. À la fin de l'année, j'avais 14 de moyenne générale en maths-sciences. Petit à petit, j'ai progressé. J'ai commencé dans les derniers et quand j'ai terminé, j'étais troisième de la classe. Nous étions seulement trois, dont moi, à avoir été admis en STI. C'était très sélectif. Je suis entré en première STI alors qu'on m'avait dit que je ne réussirais pas en BEP ! J'avais déposé mon dossier dans plusieurs établissements. Le seul qui a accepté ma candidature, c'est le lycée Jean-Pierre Timbaud, à Brétigny. Madame Denis, la CPE. a appuyé mon dossier afin que je puisse intégrer une seconde BEP. Et quand j'ai voulu entrer en STI, elle m'a dit : « Lorsque j'ai vu votre dossier, j'ai tout de suite deviné que vous vouliez réussir ». Elle a compris que j'étais motivé et elle a tout fait pour que je sois accepté, alors qu'il n'y avait que quinze places disponibles. En STI, c'était difficile ! Il fallait s'accrocher. En BTS, j'avais plus de difficultés que les autres et je travaillais tard tous les soirs. Aujourd'hui, je pense que si j'avais vécu en France depuis ma naissance, si j'avais appris la langue française dès le départ, je n'aurais pas eu le même parcours, j'aurais fait autre chose, et j'aurais peut-être été encore plus loin dans mes études…
En plus du lycée, je travaillais toujours avec mon père dans son restaurant, le samedi et le dimanche. Je n'avais pas toujours le temps de faire mes devoirs. Mon père est quelqu'un de dur et il voulait que j'arrête les études après le baccalauréat. Je l'ai convaincu de l'intérêt de poursuivre mes études, alors il m'a laissé faire…

Alain. Comment as-tu fait pour suivre en classe en STI puis en BTS, malgré tes difficultés en français?

Ertan. Ce qui m'a aidé, c'est que je m'efforçais d'appliquer les méthodes que les enseignants nous avaient données. En rédaction, pour argumenter, on nous demandait de suivre un plan type : introduction, thèse, antithèse, synthèse. J'essayais de bien organiser mes idées. Dans toutes les matières, je respectais avec rigueur les consignes, je les suivais méthodiquement : avoir de la méthode, c'est fondamental. Ce que je trouve incroyable, c'est que des élèves d'origine française éprouvaient des difficultés en philo et qu'à un moment, j'ai même commencé à me débrouiller mieux que certains d'entre eux.

Alain. Ce n'est pas une question de matière, c'est la posture que l'on adopte, le regard que l'on porte sur les choses… C'est la curiosité intellectuelle et les questionnements qu'elle provoque qui sont déterminants.

Pierre. Tu nous as parlé tout à l'heure de ta rencontre avec un architecte irakien. Il t'a servi de modèle ?

Ertan. C'est lui qui m'a incité à faire des études dans l'architecture et le bâtiment. Il m'a dit : « Si tu veux bien gagner ta vie, tu dois devenir conducteur de travaux. Ensuite tu créeras ton entreprise ». Je regardais tout le temps des plans, cela me semblait très dur à réaliser. Je voulais comprendre comment faire et être capable de dessiner mes propres plans. Mon père m'a encouragé dans cette voie. Maintenant, je suis content, il est fier de moi, de ma réussite à l'école et de mon parcours professionnel.

Décembre 2015, Ertan, dans le restaurant familial, raconte son parcours scolaire à *interlignes*.

Les clefs de la réussite, une vision de l'école…

Dans cette dernière partie, nous vous proposons diverses remarques et réflexions d'Ertan enregistrées lors de nos échanges au cours du repas.

Ertan. Je ne savais pas bien lire et je ne comprenais pas correctement les énoncés. Je demandais de l'aide jusqu'à ce que je comprenne. Quand vous avez des difficultés dans certaines matières, il faut se mettre au premier rang et ne pas se laisser influencer par ses camarades.
En STI, il y avait deux ou trois éléments qui perturbaient la classe. On est à l'école pour apprendre et travailler, pas pour s'amuser. Celui qui a fait des études sait s'exprimer, sait réagir et il peut s'en sortir dans la vie.
Il faut aussi envoyer les élèves en entreprise, sur le terrain, afin qu'ils réalisent ce qu'est le monde du travail. Dans le bâtiment, les journées sont longues et commencent tôt : il faut se lever à cinq heures du matin. C'est dur, et si l'on n'a pas assez de diplômes, on reste un exécutant, on exerce des métiers pénibles et l'on ne gagne pas correctement sa vie…
Les élèves travaillent pour les parents. Or ils doivent comprendre qu'il faut aussi travailler pour soi. Pour un élève, sa note c'est son salaire de demain ! Je pense qu'il faut aussi une note de comportement avec un coefficient, et pas seulement une appréciation.

Pierre. À quel moment as-tu compris l'importance de connaître la langue pour réussir à l'école et obtenir le BTS te permettant de devenir conducteur de travaux ?

Ertan .En CAP, pendant le stage, après mon échec en 3ème techno, j'avais la rage. Je ne voulais pas me retrouver dans vingt ans, à l'intérieur d'une camionnette, partir sur les chantiers à cinq heures du matin comme un simple ouvrier.

Alain. Beaucoup d'élèves d'origine étrangère s'en sortent dans les matières professionnelles mais négligent le français et cela les handicape dans la poursuite d'études.

Ertan. Oui, c'est vrai ! Même après, en BTS, les enseignants me donnaient des cours individuels pour m'aider à progresser…

Je voyais mes professeurs comme mes parents. Si on n'a pas de professeur, on ne va pas être éduqué. Et je trouve qu'en France les professeurs ne sont pas cher payés. D'ailleurs, on m'a déjà proposé d'être professeur… Au lycée Timbaud, ils cherchaient un professeur de maçonnerie en CAP. Mais j'ai refusé. Les enseignants n'ont pas assez de reconnaissance. Les élèves doivent surtout être respectueux. Si quelqu'un ne vous respecte pas, vous parle mal, on n'a pas envie de l'aider… Vous distribuez votre savoir, vous voulez faire apprendre des choses. Mais aujourd'hui les jeunes ne s'en rendent pas compte…
…
Lorsque j'ai obtenu mon BTS, j'étais cinquième de la classe. Avant d'annoncer les résultats aux élèves, Monsieur Mesmin, le proviseur est venu me féliciter. Si j'avais été meilleur en français, j'aurais été premier, le major de la promotion. Ah ! Le français, cela me suit toujours ! Surtout à l'écrit, lorsqu'il s'agit de formuler des courriers ou des mails ce n'est pas facile pour moi. J'ai du mal à trouver les bons mots, à utiliser les liens logiques lorsqu'il s'agit de faire une transition entre deux idées. J'essaie d'apprendre à mieux rédiger. Lorsque j'écris un courrier, je vérifie s'il y a des fautes avec les secrétaires et je note les erreurs sur mon cahier afin de ne plus les faire. Au travail, je reçois parfois cinquante appels ou mails par jour, auxquels il faut répondre…
…
Mes parents ne sont jamais venus à l'école. Sauf une fois, au collège Jean Lurçat, parce que j'avais imité la signature de mon père après une absence. J'ai aussi fait parfois des bêtises. Quand il y avait des réunions parents-professeurs, c'est moi qui venais… J'ai eu la chance aussi de tomber sur des bons professeurs, j'estime qu'à chaque étape de ma scolarité j'ai eu de bons profs et c'est important !
…

Les envoyés spéciaux d'*interlignes* vous proposent, en guise de conclusion, ces paroles d'Ertan.

… Le travail des professeurs est vraiment sacré, ils nous donnent le savoir… Un proverbe turc dit : « Celui qui m'apprend quelque chose, je deviens son esclave pendant mille ans ».

Propos recueillis par :
Alain Clech
Professeur de Lettres-histoire
Lycée Jean-Pierre Timbaud, Brétigny sur Orge, Académie de Versailles

Pierre Brunet
Professeur honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles

Quelques éléments bibliographiques

Des dictionnaires pour travailler le lexique de base en réception et en production

PICOCHE Jacqueline & ROLLAND Jean-Claude, *« Vocalire, les 7500 mots essentiels du lexique français »,* 2012. C'est le *Dictionnaire du Français Usuel* revu, simplifié et réduit de moitié, pour coller au plus près au niveau des jeunes francophones et des apprenants étrangers de tous âges.
Existe en version papier et numérique (e.book), informations supplémentaires à la page : http://jpicochelinguistique.free.fr/EnseignementVocabulaire.htm

FLOREA Ligia-Stela, FUCHS Catherine, MÉLANIE-BECQUET Frédérique, « *Dictionnaire des verbes du français actuel, constructions, emplois, synonymes »,* éditions Ophrys, Paris, 2010, (Version avec CD-ROM, 2013).

Des ouvrages de référence sur les conceptions orthographiques des élèves

COGIS Danièle, *« Pour enseigner et apprendre l'orthographe »*, éditions Delagrave, Paris, 2005.

FAYOL Michel, JAFFRÉ Jean-Pierre, *« Orthographier »*, PUF, Paris, 2008.

Une présentation de l'orthographe recommandée (rectifications de l'Académie française de 1990)

LEGROS Georges, MOREAU Marie-Louise, *« Qui a peur de la réforme de l'orthographe »*, 2012. Brochure accessible depuis le site de l'Afef :
http://www.afef.org/blog/post--orthographe-qui-a-peur-de-la-rurme-u-brochure-de-georges-legros-et-marie-louise-moreau-p915-c43.html

Des ressources québécoises pour l'amélioration du français

Le site *« Amélioration du français »* ; http://www.ccdmd.qc.ca/fr/
Les pages du site proposent des outils interactifs d'écriture, d'aide à la correction, de révisions grammaticales, d'utilisation du dictionnaire, avec exercices corrigés, matériel pour allophones, etc…

Un manuel fondé sur la démarche active de découverte en grammaire

Démarche initiée par CHARTRAND Suzanne-G., auteure de la *« Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui »*, éditions Chenelière/Éducation, Montréal, 1999. Voir la page : http://www.cheneliere.ca/629-auteur-suzanne-g--chartrand.html
TORREGROSA Françoise, JOYET Angeline, LACLAU Peggy, PERRIN Stéphanie, TOUZANI ROMAND Annabel, *« Outils pour le français, grammaire et lexique pour les 9 objets d'étude »*, Bac Pro 2nde, 1ère, Terminale, éditions Delagrave, Paris, 2015.

Une démarche partant des caractéristiques de l'oral

CAMPANA Marc, *« Une grammaire pour mieux écrire »*, CRDP de Créteil, 2003.

Un mémoire de master « recherche en éducation, didactique et formation »

PERRIN Stéphanie, « *La place de la langue dans l'enseignement-apprentissage du français en lycée professionnel à travers l'exemple de l'écriture d'invention en première baccalauréat professionnel* », sous la direction de Marie-Laure ELALOUF, Université de Cergy-Pontoise - *ÉSPÉ* de l'Académie de Versailles, MEEF4-REDEF, 2014.
https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/enseignement-et-formation/memoires-en-ligne.html

Marie-Laure Elalouf
Professeur des Universités en sciences du langage
Université de Cergy-Pontoise,
ÉSPÉ de l'Académie de Versailles

[183]

[183] CAMPESE Sandrine ; « *99 dessins pour ne plus faire de fautes* » ; éditions de l'Opportun, Paris, 2015 ; page 63. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.

Association *interlignes*[184]

BUREAU

Présidente
Françoise Girod
IA-IPR honoraire, Académie de Versailles

Vice-présidente
Annie Couderc
IEN, Académie de Versailles

Rédactrice en chef
Suzanne Boudon
Professeure honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles

Secrétaire
Françoise Bollengier
Professeure honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles

Trésorière
Chantal Donadey
Professeure Lettres-histoire Académie de Versailles
Formatrice ÉSPÉ, *Université de Cergy-Pontoise*

Chargé de relations et publications
Pierre Brunet
Professeur honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles

Mise en ligne et communication
Catherine Donnadieu
Professeure Lettres-histoire
Académie de Versailles
Stéphane Renault
Professeur Lettres-histoire
Académie de Versailles

[184] Association des professeurs de Lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

Réalisation du numéro 46

Nous remercions chaleureusement toutes les personnes
qui ont proposé les articles et contribué à la mise en page du numéro.

L'équipe ci-dessous a préparé le numéro 46
et organisé ***Le rendez vous d'interlignes 2016***,

sur le thème
« Renouveler l'enseignement de la langue et des langages au LP : quelles pratiques aujourd'hui en français et en enseignement professionnel ? »
le vendredi 1er avril 2016 de 13h 30 à 17h 30
au centre de l'ÉSPÉ 26 avenue Léon Jouhaux
92 ANTONY

avec
Marie-Laure Elalouf,
professeure à l'Université de Cergy-Pontoise
et l'ÉSPÉ de Versailles

Françoise Bollengier
Professeure honoraire
Lettres-histoire
Formatrice
ÉSPÉ de Versailles

Suzanne Boudon
Professeure honoraire
Lettres-histoire
Formatrice
ÉSPÉ de Versailles

Pierre Brunet
Professeur honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles

Alain Clech
Professeur Lettres-histoire
Lycée polyvalent J.P. Timbaud
4 rue Henri Douard
91220 Brétigny sur Orge

Coralie Collin
Professeure Lettres-histoire
LPO Vincent Van Gogh,
78410 Aubergenville

Chantal Donadey
Professeure Lettres-histoire
Lycée professionnel Henri Matisse
Formatrice en Lettres
Université de Cergy Pontoise,
ÉSPÉ de Versailles

Françoise Girod
IA, IPR honoraire
Académie de Versailles

Laurence Mengelle
Professeure Lettres-histoire
Formatrice, Académie de Versailles Lycée Paul Belmondo, 91290 Arpajon

Stéphane Renault
Professeur Lettres-histoire
Lycée professionnel Jean Moulin
18 rue du docteur Audigier
78150 Le Chesnay

Mise en page du numéro

Florence Cabaret
Professeure Gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Jean Jaurès
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles

Relecture

Georges Bénet
Professeur Lettres-histoire
Lycée professionnel A. Perret
avenue de la liberté, 91000 Évry
Académie de Versailles

Pierre Brunet
Professeur honoraire Lettres-histoire
Académie de Versailles

185

[185] CAMPESE Sandrine ; « *99 dessins pour ne plus faire de fautes* » ; éditions de l'Opportun, Paris, 2015 ; page 63. Illustrations : THOMAS-SERTILLANGES Jean-Baptiste.