L'ETUDE DE LA LANGUE AU COLLEGE,

OBJECTIFS ET MISES EN ŒUVRE

Introduction

I / Enseigner la langue au collège : enjeux et perspectives

A / Lire de façon raisonnée les I.O.
1 - Bannir une approche linéaire des I.O.
2 - Aborder l'étude de la langue sous forme de « pôles »
3 - Comprendre le fonctionnement des tableaux de pôles pour chaque niveau

B / Comprendre la dynamique de la langue dans le P.P.A.
1 - Une question de quotité
2 - Une question de rythme et de fréquence

C / Programmer la langue avec logique et régularité dans le P.P.A.
1 - Une logique grammaticale première
2 - Des fondamentaux organisationnels
3 - Vers une progression annuelle « type » ?

II / Enseigner la langue au collège : pratiques et évaluations

A / Construire un cours de langue au collège
1 - Les savoirs théoriques du professeur
2 - L'utilisation judicieuse des manuels scolaires
3 - La bonne mise en œuvre du cours de langue

B / Pratiquer la dictée comme « outil d'apprentissage et d'évaluation »
1 - Les supports de dictées comme littérature « continuée par d'autres moyens »
2 - Les trois moments stratégiques de la dictée
3 - Les différents types de dictées

C / Evaluer la langue au collège
1 - Codifier les erreurs de langue dans les copies d'élèves
2 - Quantifier la place de la langue dans les évaluations écrites
3 - Corriger efficacement les dictées

Conclusion

L'ETUDE DE LA LANGUE AU COLLEGE, OBJECTIFS ET MISES EN ŒUVRE

Introduction

Ces dernières années, l'étude décloisonnée de la langue au collège avait parfois pu donner l'impression de se fourvoyer dans une approche trop ponctuelle, incomplète et décousue des faits grammaticaux exclusivement abordés au gré des occurrences textuelles et dans la condamnation sans appel de la dictée mise au ban des pratiques professorales pour inefficacité et obsolescence.

En 2006, sous la férule du rapport de mission d'Alain Bentolila[1], une nouvelle inflexion fut donnée rappelant que les professeurs de Littérature étaient aussi des professeurs de Langue française, les invitant au noble systématisme de la « leçon de grammaire » assortie d'exercices d'application et redonnant ainsi toute sa *saveur* au *savoir* grammatical. Dès lors, dans les nouveaux programmes de collège entrés en vigueur à partir de la rentrée 2009, les enseignements grammaticaux furent repensés quant à certains de leurs contenus et de leurs formulations dans le sens d'une simplification terminologique attendue alliée à une exigence grammaticale retrouvée.

Pour autant, il nous faut sans doute aller plus loin aujourd'hui : si l'on considère que les enseignements grammaticaux ont une logique propre qu'il nous faut respecter, il s'agit pour nous, professeurs, de lire de façon *raisonnée*, c'est-à-dire *réfléchie*, ces I.O. qui sont notre cahier des charges, de mieux penser notre enseignement de la langue et de le programmer avec régularité et rigueur tout au long de l'année scolaire.

Attention toutefois, préconiser ici, et c'est bien l'enjeu majeur de cette note, un travail préalable de réflexion sur la langue avant de l'enseigner ne revient surtout pas à opposer deux « écoles ». Il ne saurait y avoir d'un côté les tenants d'une grammaire décloisonnée au pur service de la lecture et de l'écriture et de l'autre ceux d'une grammaire pure n'ayant d'autre finalité qu'elle-même. Les principes généreux du décloisonnement, la nécessité fondamentale de relier la langue à la question de la compréhension en lecture et de la pratique correcte de l'écriture ne sont bien évidemment pas remis en question : l'étude de la langue s'effectue toujours à partir d'un texte littéraire qu'elle contribue à éclairer et ce dans le but de faire des élèves de meilleurs lecteurs et scripteurs. Simplement, parce que la langue a une logique spécifique, ce n'est plus tel ou tel texte qui doit appeler telle ou telle leçon de grammaire mais le contraire. Il s'agira dès lors de réfléchir *en amont* à la programmation de ces enseignements et nous essaierons de montrer que c'est précisément cette orchestration cohérente de l'enseignement de la langue qui garantit la question capitale du sens. Organisation et saveur ne sont pas incompatibles, bien au contraire. Le temps de la synthèse est enfin venu et nous ne pouvons que nous en réjouir.

C'est dans ce contexte que nous proposons ici quelques réflexions de bon sens issues de plusieurs années d'expérience en collège, visant à une clarification théorique rapide et une efficacité pratique immédiatement applicable. Pour une bonne lecture de ces dernières, il est conseillé d'imprimer au préalable toutes les annexes ci-jointes qui serviront de support à la réflexion[2].

---

[1] Rapport qui aurait sans doute mérité plus d'intérêt de la part de la communauté enseignante, à consulter sur http://www.education.gouv.fr, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* d'Alain Bentolila, novembre 2006, pp. 8-10 ; pp. 15-33 et *Lettre flash* de Gilles de Robien, 14 décembre 2006.

[2] Cf pièces jointes nommées « ANNEXES ».

I / Enseigner la langue au collège : enjeux et perspectives

A / Lire de façon raisonnée les Instructions Officielles (I.O.)

1 - Bannir une approche linéaire des I.O.

Cahier des charges indispensable de l'étude de la langue, la liste des I.O. ne saurait en aucun cas constituer telle quelle une progression grammaticale cohérente qu'il s'agirait de suivre « à la lettre », c'est-à-dire dans l'ordre chronologique d'une trentaine de points à traiter[3].

Quelques exemples issus du programme de 6ème suffisent à le prouver :

a - dans la rubrique « Les classes de mots », l'étude de l'adjectif qualificatif (10) est placée après l'étude des pronoms (9) et semble dissociée de l'étude du nom et de ses déterminants (7). Il paraît toutefois plus cohérent de faire apparaître l'étude de l'adjectif après la mise en place de la notion de groupe nominal car c'est plutôt après la stabilisation du G.N. minimal ou expansé que l'étude des pronoms peut prendre tout son sens puisque le rôle majeur des pronoms est d'éviter la répétition[4], de groupes nominaux notamment.

b - dans la rubrique « Les fonctions grammaticales », on observe une juxtaposition désordonnée des différentes fonctions : la fonction attribut du sujet (15) semble dissociée de la fonction sujet (11) alors que l'attribut fait partie comme le sujet des fonctions par rapport au verbe[5] et qu'il est très cohérent de l'étudier juste après le sujet.

Mais surtout, l'orthographe est présentée de façon décrochée (24 à 34) alors qu'il est plus judicieux de la relier autant que possible aux faits grammaticaux. Ainsi la leçon sur les accords dans le groupe nominal prend tout son sens si elle est menée après la leçon de grammaire sur ce dernier, de la même façon que l'accord du participe passé gagne à être abordé après l'étude des temps composés par exemple.

Enfin, quelques amendements et suggestions sont envisageables : pour ne proposer qu'un exemple, est-il vraiment opportun d'aborder les homophones « la/ l'a/l'as/là » (33) et « ce/se » (34) en classe de 6ème ? N'est-il pas préférable de consacrer un peu plus de temps aux classes invariables qui semblent quelque peu oubliées alors qu'elles sont de précieux outils de stabilisation orthographique pour les élèves ?

2 - Aborder l'étude de la langue sous forme de « pôles »

On le voit, rien ne serait plus préjudiciable aux élèves que le professeur prenne les I.O. à la lettre, les suive de façon servile sans recul critique ni surplomb organisateur. Dans ces conditions, qu'en faire, comment les lire de façon réfléchie puis les orchestrer ?

---

[3] Cf ANNEXE 1.

[4] Nous parlons ici des pronoms représentants (anaphoriques ou cataphoriques) puisque les pronoms nominaux (par exemple les embrayeurs comme *je, me, moi, nous*) ne « remplacent » pas à proprement parler un élément du contexte mais désignent directement un référent sans processus intermédiaire de représentation. Toutefois, pour des raisons de commodité, nous préconisons, dans l'approche de cette notion avec les élèves, de prendre d'abord appui sur la représentation traditionnelle du pronom comme « remplaçant », laquelle sera bien évidemment rectifiée à l'occasion de l'étude détaillée de ce dernier.

[5] Nous précisons que cette rubrique « Fonctions par rapport au verbe », que l'on retrouvera dans toute cette note, n'est qu'une modalité pratique de classement qui permet de percevoir que certaines fonctions sont unies par leur proximité avec le verbe et gagnent, comme telles, à être appréhendées ensemble. Il convient cependant de rappeler que si le sujet, le C.O. et l'attribut du sujet sont tous trois en relation avec le verbe, seuls le C.O. et l'attribut du sujet appartiennent, *stricto sensu*, au groupe verbal. Tous ces éléments sont donc bien reliés entre eux mais ils ne sont pas situés au même niveau syntaxique.

Nous proposons dès lors de présenter le cahier des charges de chaque niveau scolaire sous la forme d'un tableau unique composé d'une série de « pôles[6] ».

On le voit, ce tableau reste scrupuleusement fidèle au contenu des I.O. mais le présente d'une tout autre manière[7]. Ainsi pour le niveau 6ème, les trente-cinq points de langue à traiter (notés sous la forme de trente-cinq petits chiffres comme « 9 pronoms ») sont désormais redéployés au sein d'une série de pôles (13 ici), c'est-à-dire selon la logique d'une « organisation réfléchie de la langue ».

En effet, ces pôles sont des « unités de langue » constituées chacune d'une série de leçons de grammaire et d'orthographe à traiter ensemble pour des raisons de cohérence. Il s'agit donc d'une approche globalisée - et non plus linéaire - de la langue dont l'avantage est de nous faire prendre conscience, en amont de toute programmation annuelle et de toute leçon, des liens à respecter entre les différentes entités grammaticales.

3 - Comprendre le fonctionnement des tableaux de pôles pour chaque niveau

Nous ferons ici le commentaire détaillé du tableau du cycle d'adaptation[8] qui sera bien évidemment transposable aux tableaux des autres niveaux[9].

a - la nécessaire contextualisation des points de langue

L'approche par pôles permet tout d'abord de penser l'étude de la langue de façon plus cohérente en invitant à situer la notion abordée dans son contexte grammatical proche et à la concevoir en interaction avec d'autres points grammaticaux. Le principe est le suivant : un point de langue ne doit pas être abordé *ex nihilo* comme une sorte de monade autarcique mais comme prenant place au sein d'un groupe interdépendant et finement articulé. Par exemple, on ne traite pas l'adjectif qualificatif (pôle 2) puis le présent de l'indicatif (pôle 9) et la fonction épithète (pôle 5) comme si l'on « piochait » au hasard dans le programme au gré des circonstances et des textes. Gage de cohérence, un pôle signifie au contraire que les leçons dispensées en son sein s'organisent les unes par rapport aux autres. Le pôle 2 rappelle donc au professeur que l'étude de l'adjectif qualificatif (10) s'inscrit dans la thématique générale des classes variables et qu'elle sera mise en tension avec les points 7, 32, 24, 28, 34, 30, et 31 des I.O. Tout point de langue doit être contextualisé.

Le titre des pôles correspond ainsi à l'objectif général du pôle, à ce qui fait son unité, et permet au professeur de mieux appréhender la thématique globale dans laquelle il travaille (la « PHRASE », la « PONCTUATION »…).

Les pôles « CLASSES » sont subdivisés en deux (2 et 3) car, au-delà de l'unité qui est la leur, les classes sont séparées par la question de l'accord en genre et en nombre qui leur donne des logiques différentes.

Il en va de même pour les pôles « FONCTIONS » (4, 5 et 6) : le fonctionnement de l'épithète qui se situe par rapport au nom n'a en effet rien à voir avec le fonctionnement du sujet qui se situe par rapport au verbe, ni avec celui des différents C.C. qui se situent plutôt par rapport à l'ensemble de la phrase.

---

[6] Cf ANNEXE 2a : nous avons tracé des cercles à la main autour de chacun d'entre eux.

[7] Cette appellation et ce tableau ne sont bien évidemment pas à communiquer aux élèves : ils ne servent de base de travail qu'au professeur.

[8] Cf ANNEXE 2b.

[9] Cf ANNEXES 3 à 5.

Quant aux pôles « VERBE[10] », même s'ils font partie des classes variables, tout comme le nom ou l'adjectif, ils sont ainsi nommés car ils correspondent à la conjugaison du verbe et sont, comme tels, déclinés en une série de grands modes qui doivent être traités à part entière. Le mode indicatif est lui aussi subdivisé (quatre pôles : 7, 8, 9 et 10) pour que les élèves dissocient bien les temps du discours de ceux du récit et que l'éventuelle valeur modale du conditionnel (puisque ce dernier n'est désormais plus considéré que comme un tiroir verbal du mode indicatif) puisse être étudiée avec soin[11]. Notons toutefois que les pôles 8 et 9 pourraient être regroupés et n'en former qu'un seul mais nous avons choisi de les dissocier pour éviter toute lourdeur : les temps du récit seraient trop longs à étudier de façon suivie.

b - l'agencement interne d'un pôle

Egalement, s'il est vrai qu'une certaine liberté existe à l'intérieur d'un pôle, on n'étudie pas l'accord de l'adjectif avant l'étude du GN minimal et *a fortiori* avant celle de l'adjectif qualificatif. Pour reprendre l'exemple de l'adjectif, si le professeur compte l'étudier, il lui faut s'assurer au préalable que la notion de G.N. minimal - dont l'adjectif est une expansion - a bien été étudiée (ou tout simplement rappelée) en amont. C'est aussi après avoir étudié le GN que l'on peut logiquement en aborder les accords et certains homophones comme « son = sont » ou « ces = ses ». Tout point de langue doit être agencé.

c - la bicéphalie des pôles

Elle relie ensuite, quand cela est possible et opportun, l'étude de l'orthographe à celle de la grammaire. Ainsi un pôle est généralement « bicéphale » c'est-à-dire qu'il comporte deux cases : celle d'en haut (où il est nommé) correspondant à ses contenus grammaticaux proprement dits, celle d'en-dessous suggérant, quand cela est possible, l'orthographe - grammaticale pour l'essentiel avec la question des accords et des homophones - qui en découle et qui doit alors être abordée. Les terminaisons et l'accord du participe passé par exemple (26) peuvent être abordés soit lors du pôle 8, soit lors du pôle 9. C'est ainsi que certaines cases sont parfois vides car il n'y a pas d'application orthographique directe de la notion grammaticale étudiée. C'est par exemple le cas du pôle 5, l'accord de l'adjectif qualificatif ayant plutôt été abordé dans le pôle 2.

d - la durée d'un pôle

Quant à la durée d'un pôle, ce dernier peut correspondre à une séquence d'enseignement mais pas nécessairement. Certains pôles, plus longs à traiter que d'autres, seront étudiés sur plusieurs séquences, lesquelles devront dès lors se suivre dans le projet pédagogique annuel. A l'inverse, une séquence pourra traiter deux à trois pôles à la fois si ceux-ci sont très courts.

Enfin, on ne change de pôle que lorsque ce dernier a été intégralement étudié (il serait en effet incohérent de faire des allers retours d'un pôle à un autre) et l'on ne passe pas alors d'un pôle à un autre sans logique. A ce sujet, quelques préconisations d'associations et d'agencement seront explicitées plus loin (cf I/C/2) car les pôles doivent être programmés.

---

[10] Nous choisissons plutôt le singulier ici car il s'agit du pôle verbal, pôle qui ne contient qu'un seul élément, le verbe, à la différence du pôle « CLASSES » par exemple, qui en contient plusieurs.

[11] Certes le conditionnel pourrait être intégré au mode indicatif - à la fois comme temps du récit et temps du discours et pourrait comme tel être traité avec l'imparfait ou avec le futur puisque ces deux temps ont une parenté morphologique et sémantique avec lui - mais nous préférons cependant lui réserver un traitement à part pour bien mettre en valeur sa spécificité : considéré aujourd'hui comme simple tiroir verbal du mode indicatif, il possède *aussi* une valeur modale qui fait de lui un temps particulier.

e - la programmation des pôles

Attention, les chiffres des pôles (PÔLE 1, 2, 3…) ne correspondent pas du tout à un ordre chronologique immuable qu'il s'agirait de respecter mais tout simplement au nombre d'unités de langue à envisager dans l'année scolaire. Ainsi la numérotation des pôles est arbitraire et varie d'un niveau à l'autre. Il faut y être très vigilant : le pôle 4 pour le niveau 6ème représente les « FONCTIONS r/r verbe (a) » alors que ces dernières correspondent au pôle 6 pour le niveau 5ème selon un ordre tout à fait aléatoire d'apparition dans le tableau.

La légende du code couleur utilisé :

Les instructions officielles sont en **noir** et en **rouge**.

En vert, les suggestions, ce qui n'est pas obligatoire mais peut quand même être traité. Par exemple, nous regrettons que l'étude des classes invariables ne soit pas du tout abordée ainsi que certains homophones et figures de styles très simples : peut-être faudrait-il l'envisager ? Voilà pourquoi nous préconisons l'ajout du pôle 13.

Certains points, représentés en rouge, nous paraissent pouvoir, à titre exceptionnel, être reportés sur d'autres niveaux (c'est par exemple le cas du conditionnel en 6ème) pour des raisons de priorité.

La couleur bleue représente soit des points de la langue du niveau précédent, mais devant être traités (si cela n'a pas déjà été le cas au niveau précédent), soit des points devant faire l'objet d'un rappel rapide.

Pour des raisons de commodité nous avons voulu présenter toute l'étude de la langue en un seul tableau (vision synoptique) et avons donc cherché à profiter de toutes les cases. Ainsi certaines d'entre elles, de couleur violette, ne correspondent pas du tout à des « pôles » proprement dits mais à des points (lexique, stylistique…) à traiter librement au fur et à mesure de l'année ou à des remarques ponctuelles. Une attention toute particulière doit ainsi être accordée au traitement des homophones qui ne doivent pas être étudiés de façon fantaisiste, au gré des occurrences, mais découler, autant que faire se peut, d'une logique grammaticale préalable. C'est ainsi que les différents sons « é » auront tout intérêt à être abordés dans le cadre de l'étude du mode indicatif et que dans certains cas, un groupe homophonique pourra être traité lors de deux pôles au choix (c'est par exemple, le cas de « on = ont » qui peut être vu tout aussi bien dans le cadre du pôle 3 (« on » est un pronom) que dans le cadre du pôle 9 (« ont » est l'auxiliaire avoir). Enfin, il est recommandé de faire des associations homophoniques opportunes, c'est-à-dire de problématiser l'approche des sons similaires pour la rendre plus efficace : par exemple expliquer « à = a » en parallèle avec « on = ont » (auxiliaire avoir), puis « et = est » avec « son = sont » (auxiliaire être) plutôt que d'étudier de pair, comme on le voit souvent, « à = a » et « son = sont » ou encore « à = a » et « où = ou », ce qui ne relève d'aucune logique grammaticale (« à » préposition, « a » auxiliaire, « où » pronom relatif et « ou » conjonction de coordination).

B / Comprendre la dynamique de la langue dans le Projet Pédagogique Annuel (P.P.A.)

1 - Une question de quotité

Il convient aussi d'avoir quelques chiffres en tête : si l'on part du principe qu'une année scolaire au collège compte 33 semaines de cours effectives (42 semaines de cours auxquelles on retire 9 semaines de vacances et de jours fériés) avec une moyenne basse de 4 heures de cours par semaine, le professeur dispose peu ou prou de 140 heures de cours annuelles (il s'agit d'une base de calcul plutôt « pessimiste »).

Dans ces conditions, il ne faut pas consacrer moins de 60 heures annuelles à l'étude de langue. Sachant qu'une leçon de langue nécessite au moins 2 heures en moyenne (1h de cours, 20 minutes de correction d'exercices faits à la maison, 20 minutes de devoir et 20 minutes de correction) et qu'une dictée demande en moyenne 45 minutes (15 minutes de dictée et 30 minutes de correction détaillée), le professeur doit essayer de programmer près de 25 leçons de langue et une bonne douzaine de dictées (nous reviendrons sur ce chiffre plus tard en parlant des différents types de dictées). Le pari (défi ?) est donc relevable, quoique très serré il est vrai.

2 - Une question de rythme et de fréquence

Très concrètement, pour une progression annuelle comptant une dizaine de séquences, le rythme pourrait être le suivant : deux à trois leçons de langue (dont un mode et ses temps) et deux dictées par séquence (en variant les pratiques et les types de dictées : une « vraie » dictée et/ou une autodictée et une dictée à trous qui prennent très peu de temps chacune ; cf II/B/3), ce qui équivaut à une fréquence d'à peu près deux leçons de langue et d'une dictée (ou deux) toutes les trois semaines de cours.

C / Programmer la langue avec cohérence et régularité dans le P.P.A.

Une fois que ce travail de surplomb théorique est effectué, il faut désormais bâtir le projet pédagogique annuel à l'intérieur duquel les différents pôles de langue prendront place.
Avant cela, il convient d'éviter quelques maladresses.

1 - Des écueils à éviter

Nous avons sans doute trop strictement inféodé ces dernières années l'étude des points de langue à des finalités littéraires et scripturales ponctuelles : parce que nous voulions faire lire et écrire des descriptions aux élèves, nous étudiions les expansions du nom, et ainsi de suite au gré de nos divers objectifs. Cette volonté, louable, généreuse et productive au demeurant, a toutefois engendré trois conséquences regrettables :

a - une perception atomisée et incomplète de la langue chez les élèves

En fonction des besoins liés aux productions écrites envisagées par le professeur, les élèves pouvaient donc passer de l'étude d'une nature à celle d'une fonction, de l'étude d'un temps à un autre, sans que ces points aient forcément des liens grammaticaux entre eux. Quant aux leçons, si elles se bornaient aux seules occurrences rencontrées dans les textes, elles pouvaient alors négliger certains cas de figures et faits de langue intéressants. Certes les élèves ne partent pas de rien et ont déjà de nombreux acquis mais les plus fragiles d'entre eux ont besoin que les leçons soient abordées dans un ordre logique et soient assez complètes. Des rappels notionnels fréquents sont aussi particulièrement bienvenus, ne serait-ce que de façon succinte.

b - un figement regrettable des pratiques professorales

Peu à peu, l'étude de certains genres et la pratique de certains écrits ont fini par « appeler » de façon quasi systématique l'étude de certains points grammaticaux. On peut ainsi regretter que l'étude des temps du récit apparaisse aujourd'hui comme « La » leçon de grammaire à étudier lors d'une séquence narrative quand celle des temps du discours est exclusivement

dévolue au texte théâtral alors qu'il y aurait pourtant tant d'autres points de langue à évoquer lors de ces séquences. N'est-il pas temps de se défaire cette idée reçue selon laquelle il s'agirait de trouver « Le » point de grammaire adapté à tel ou tel texte ? Quand on y réfléchit bien, tout texte littéraire ne permet-il pas, d'une certaine manière, d'aborder tous les points de langue possibles et *a fortiori* celui que le professeur a *besoin* d'enseigner ? Ce besoin ne doit désormais plus être un tabou, nous y reviendrons.

c - des situations inconfortables d'incohérence pédagogique.

Le professeur se trouvait parfois souvent dans la situation délicate d'avoir du mal à expliquer un point de langue *lambda* à ses élèves faute d'avoir traité en amont un autre point de langue dont le premier point dépendait ou découlait. C'est donc que la langue *a ses raisons* qu'il s'agit pour nous de connaître et d'expliquer.

2 / Une logique grammaticale première

S'il nous faut retenir de nombreux éléments de cette expérience - notamment la question du sens des apprentissages : faire sens et donner du sens - et s'il est vrai que chaque professeur est bien entendu libre d'adapter l'étude de la langue à sa démarche littéraire, nous pensons toutefois que la langue possède une logique interne - pour ne pas dire intime - qu'il est bon de respecter *a minima* et de faire connaître aux élèves.

De façon imagée, nous dirions donc que le professeur doit greffer une chair littéraire riche et savoureuse à une ossature grammaticale première et bien charpentée. A ce titre, nous parlerions volontiers d'un Projet Pédagogique Annuel de Langue (P.P.A.L.) souverain. C'est d'ailleurs bien cette logique de la langue que respecte scrupuleusement l'enseignement des langues vivantes, des langues anciennes et du FLE[12] par le cheminement méthodique qu'il privilégie.

Il ne s'agit bien évidemment pas de ne considérer le texte que comme un prétexte pour faire une leçon de grammaire et de renoncer à articuler langue et littérature, ce qui serait une hérésie : si l'étude des *Fables* de La Fontaine coïncide avec celle des temps du discours ou du récit, tant mieux, mais elle pourra *tout aussi bien* s'accorder avec l'étude des G.N., des mots invariables ou encore des fonctions si la logique grammaticale suivie par le professeur nécessite de convoquer cette étude[13]. En effet toute progression littéraire peut très aisément suivre le diapason d'une progression grammaticale préalable.

Et si le professeur tient absolument à retrouver certaines associations fructueuses (comme « narration » et « étude des temps du récit »), il pourra très aisément le faire mais à condition de les placer désormais au sein d'une progression grammaticale cohérente et planifiée en amont. Pour cela, il lui faudra combiner et articuler les deux logiques, celles de son projet grammatical et celle de ses objectifs littéraires, ce qui est tout à fait faisable.

2 - Des fondamentaux organisationnels

[12] A quand une véritable transposition de ces méthodes qui ont fait leur preuve dans notre propre enseignement du français ? Notre langue, toute maternelle qu'elle est, ne gagnerait-elle pas à être appréhendée comme une langue étrangère et à être apprise comme telle ?

[13] Il va de soi que certaines associations entre genre du texte et point de grammaire sont sans doute plus efficaces que d'autres dans une perspective d'écriture. Par exemple, l'association classique « portrait » et « expansions du nom » peut être particulièrement productive pour mener à la rédaction de portraits mais nous voulons simplement indiquer ici que si certains points de langue sont plus intéressants pour l'écriture que d'autres, ils ne doivent pas devenir des diktats qui finissent par lasser les élèves et en occultent d'autres qui ne sont que rarement étudiés car jugés peu « productifs » pour l'écriture (nous pensons notamment aux classes invariables ou au mode subjonctif qui sont parfois peu abordés dans les pratiques professorales).

Quelques principes généraux d'« architecture » s'imposent dès lors pour qui veut construire un vrai projet d'étude de la langue.

Les pôles des classes grammaticales doivent avoir été abordés (ou revus, ne serait-ce que très rapidement dans les niveaux supérieurs) avant les pôles des fonctions. En 6ème /5ème on peut y consacrer les deux tiers de l'année scolaire, en 4ème/3ème on inverse cette logique et l'on n'y consacre plus qu'un tiers du temps pour accorder deux tiers de l'année à l'étude, entre autres, des fonctions. Quant à ces dernières, on mène leur étude en distinguant bien trois sous-groupes (les fonctions par rapport au verbe, celles par rapport au nom et celles par rapport à la phrase) : il serait en effet maladroit d'étudier les C.C. puis les C.O. puis de revenir au C.C.

Les pôles de conjugaison peuvent s'intercaler librement entre les pôles des classes et les pôles des fonctions. Malgré cette souplesse relative, ils obéissent eux aussi à une certaine logique. On passe du plus simple au plus complexe : c'est à partir de la 4ème que commence l'étude du mode subjonctif, approfondie en 3ème. On respecte des ordres logiques : l'étude du mode impératif suit celle du mode indicatif. On scinde l'étude de certains pôles : lors de l'étude du mode indicatif, on distingue les temps du discours[14] de ceux du récit (simples puis composés) et l'on traite à part le temps conditionnel (cf note 11, page 5). Enfin, à l'intérieur d'un mode, on réfléchit à l'ordre dans lequel on étudie les temps : il est ainsi déconseillé d'étudier le présent de l'indicatif, le futur puis le passé composé qui est la forme achevée du présent. Enfin, une remarque sur la terminologie : à quand la décision officielle de désigner le « présent de l'indicatif » par son nom logique, l'« indicatif présent », c'est-à-dire de nommer les formes verbales en commençant par le mode sélectionné avant d'en préciser le temps ?[15]

En liaison directe avec ces grands principes, voici quelques préconisations d'organisation dans le P.P.A. :

- P1 libre mais plutôt avant P4, P5, P6 (fonctions) + *avant P13 :* il paraît logique d'étudier d'abord les classes puis les fonctions et l'analyse de la phrase relève plutôt des classes grammaticales.
- P2 avant P4, P5, P6 (fonctions) et avant P3 : il paraît logique d'étudier d'abord les classes puis les fonctions, et, dans les classes variables, de stabiliser tout d'abord la notion de GN avant d'aborder les pronoms.
- P3 après P2, avant P4, P5, P6 (fonctions)
- P4 après P1, P2, P3 (+ après P13)
- P5 après P1, P2, P3, et plutôt après P4, (+ après P13)
- P6 après P1, P2, P3, et plutôt après P4 et P5 (+ après P13)
- P7 libre mais plutôt avant P8 et P9 (ordre discours-récit plus intuitif, cf note 15 ci-dessous) et avant P10 (le conditionnel s'étudie mieux après une leçon sur le futur) et P11 (le mode indicatif doit être étudié avant le mode impératif)
- P8 libre mais plutôt après P7 (ordre discours-récit plus intuitif) et avant P9 : il paraît logique d'étudier d'abord les temps simples du récit avant d'aborder les temps composés du récit.
- P9 libre mais après P8
- P10 libre mais plutôt après P7 et P8 (cf note 12 en bas de page + le conditionnel s'étudie mieux après une leçon sur le futur et l'imparfait avec lesquels il entretient des parentés morpho-sémantiques)

---

[14] Même si l'ordre des pôles « VERBE » est relativement souple, lorsque l'on traite un mode, il est peut-être plus judicieux de commencer par les temps du discours qui sont plus intuitifs. En effet, le passé simple est souvent mal utilisé par les élèves et sa morphologie est retorse. A l'intérieur d'un grand mode comme l'indicatif, l'ordre discours-récit pourrait ainsi sembler plus naturel.

[15] Cela semblerait en effet plus logique car l'opération mentale qui préside à la variation verbale commence tout d'abord par la sélection d'un mode, puis, à l'intérieur de ce mode, par un tiroir verbal, le temps.

- P11 libre mais après P7 (le mode impératif s'étudie mieux après le mode indicatif)
- P12 après P1, P2, P3 (+ P13) : la ponctuation et ses effets paraissent plus faciles à aborder quand les grands constituants de la phrase et sa syntaxe ont été abordés.
- P13 après P2 et P3 et avant P4, 5 et 6 ou à distribuer sous forme de liste en tout début d'année scolaire (et donc avant P1, P2 et P3)[16].

3 - Vers une progression annuelle « type » ?

Si l'on considère la durée d'une année scolaire et la logique des trois pôles majeurs que sont les classes (C), les fonctions (F) et le verbe (V) et des autres pôles (P), dans le cadre d'une progression annuelle fondée sur 8 séquences, on pourrait aboutir à la répartition suivante (qui n'est proposée qu'à titre d'exemple pour suggérer un *état d'esprit*):

Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4	Séquence 5	Séquence 6	Séquence 7	Séquence 8
CV	CVP	C	CV	FV	FPV	V	FV

II / Enseigner la langue au collège : pratiques et évaluations

A / Construire et conduire un cours de langue au collège

1 / Les savoirs théoriques du professeur

Ils sont bien sûr fondamentaux et comme tels, premiers : avant d'aborder tel ou tel point de langue avec ses élèves, le professeur doit d'abord relire et maîtriser sa grammaire personnelle. Il n'y a pas vraiment de *doxa* en la matière, l'essentiel étant que le professeur utilise la grammaire qu'il a fréquentée de façon régulière lors de ses études universitaires et sa préparation au Capes ou à l'Agrégation et avec laquelle il se sent une familiarité particulière.

Il relit donc le point de grammaire en question dans *sa* grammaire, ce qui lui donne tout le surplomb théorique nécessaire, et, il confronte les approches par la consultation occasionnelle d'une deuxième grammaire. Ainsi si la fameuse *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul) est à juste titre reconnue et très efficace, d'autres grammaires comme la *Grammaire du français* de Delphine Denis et Anne Sancier-Chateau, très simple et pratique, peuvent apporter un regard neuf et vivifiant.

2 / L'utilisation judicieuse des manuels scolaires

La consultation des manuels scolaires doit n'intervenir que dans un deuxième temps. La maîtrise universitaire des savoirs permet alors un regard critique précieux car force est de constater que certains manuels de grammaire comportent parfois des erreurs et ne doivent pas toujours être pris pour parole d'évangile. Par exemple, certains d'entre eux prétendent que la

[16] Il ne s'agit ici (en 6ème) que d'un pôle de stabilisation orthographique n'ayant pas vocation à être traité de façon grammaticale (on ne détaillera pas l'étude des différentes classes invariables). Toutefois rien n'interdit d'évoquer certaines classes invariables à l'occasion de l'étude d'autres pôles (cf suggestions en vert dans le tableau pour le niveau 6ème).

fonction de la subordonnée relative est complément du nom quand d'autres soutiennent que l'épithète détachée équivaut à une apposition[17].

On le voit, le manuel ne doit jamais servir de modèle prêt à photocopier : il est tout au plus une proposition et une banque de données à exploiter. En effet, tout, absolument tout, doit être interrogé dans un manuel de grammaire : la démarche générale de la leçon est-elle déductive ou inductive ? Comment cette dernière progresse-t-elle ? L'ordre choisi est-il le bon ? Les exemples proposés aux élèves dans le cadre de l'observation sont-ils pertinents ou trop complexes ? La terminologie grammaticale est-elle juste, claire et adaptée ? Quel classement raisonné des types d'exercices peut-on faire ? La démarche générale de ces derniers est-elle satisfaisante ou manque-t-il une étape ? Y a-t-il gradation des plus faciles aux plus difficiles ? Quant à leur pertinence, ces exercices balisent-ils tous les cas vus dans la leçon ? Quels sont les oublis regrettables et les ajouts souhaitables ? Certains d'entre eux sont-ils redondants ? Sont-ils à reformuler, supprimer ou déplacer ? Y a-t-il des cas particuliers ou difficiles qui peuvent poser problème aux élèves ? Quelles associations d'exercices seraient souhaitables ? Enfin, et cette toute dernière question n'est pas la moindre, en quoi cette leçon de langue concourt-elle à l'élaboration du sens et à la maîtrise de l'écriture ?

Il est alors temps de lire un deuxième manuel (au moins) pour croiser les perspectives, compléter les étapes, confronter les exercices et choisir enfin l'approche la plus fructueuse pour les élèves. En sélectionnant sa batterie d'exercices, le professeur se confectionne trois corpus d'exercices similaires dans leurs contenus[18] qui lui serviront respectivement à faire des exercices d'application (en classe), des exercices d'entraînement (à la maison) et des exercices pour les contrôles (petits devoirs en classe).

3 / La bonne mise en œuvre du cours de langue

a - la présentation

Nous rappelons tout d'abord que le professeur présente sa leçon à l'aide d'un traitement de texte : il n'est pas envisageable, au collège du moins, de faire écrire une leçon de grammaire à des élèves car cela prendrait trop de temps. Le professeur veille donc à choisir une police et une façon de présenter agréables et pérennes qui contribueront à la ritualisation, si structurante pour nos élèves, de ce temps noble et particulier que doit être la « Leçon de grammaire ». Pour des raisons évidentes de réceptivité, on veillera également, si possible, à ce que la leçon de grammaire ne dépasse pas deux ou trois pages.

b - la bonne scansion du cours de langue

Il n'y a certes pas de plan type mais quatre étapes fondamentales à respecter.

La phase d'observation

Il s'agit d'un temps d'observation liminaire qui s'effectue sur un texte littéraire issu de la séquence en cours, le tout dernier de préférence, et articule ainsi langue et littérature. Durant ces quelques minutes, le professeur fait observer aux élèves le fait grammatical et son

[17] Ce dernier exemple n'est pas une erreur grave mais peut semer la confusion dans l'esprit des élèves. En effet, s'il est vrai que certains ouvrages de linguistique appellent « apposition adjectivale » une épithète détachée, nous préférons suivre l'usage des grammaires actuelles et réserver le terme « apposition » au G.N encadré de virgules et celui d'« épithète détachée » à l'adjectif qualificatif car sur le plan sémantique, l'apposition entretient un rapport d'identité avec le terme expansé alors que l'épithète entretient un rapport de caractérisation avec ce dernier. L'adjectif permet l'expression d'une caractérisation, pas d'une identité, et aura donc vocation à être épithète plutôt qu'apposé.

[18] Voir la typologie des différents types d'exercices à privilégier, p13.

fonctionnement à travers différents processus de manipulation (suppression, déplacement, remplacement…) afin que son étude ultérieure apparaisse comme tout à fait naturelle. La démarche est donc clairement inductive au départ.

Prenant appui sur le tableau et sur le texte support, ce temps collectif d'attention réfléchie à la langue est un temps précieux et ouvert de questionnement, d'hypothèses et de révisions où le savoir grammatical des élèves est convoqué de façon active et sans qu'il y soit tout d'abord question de leçon. Il doit se dérouler dans un état d'esprit positif de partage et de recherche car il est une amorce décisive qui conditionne l'attention qui sera portée ensuite à la leçon.

Il convient donc de s'y livrer avec sincérité et d'accorder aux élèves un vrai temps de d'expérimentation grammaticale. En effet, osons le dire : il est ardu de faire observer et de manipuler la langue et nous pouvons avoir quelques appréhensions devant le fait d'être mis en difficulté lorsque nos connaissances en langue ne sont pas très solides ou lorsque les questions posées par nos élèves nous décontenancent. Dès lors, la tentation peut être d'avoir tendance à réduire cette phase essentielle à la portion congrue et à une pseudo-observation qui conduise très vite à la leçon et à des exercices (mais ces derniers, mêmes réussis, ne sont alors que des faux-semblants). Et pourtant, nous le savons, il nous faut affronter cette difficulté. Quel que soit notre niveau de départ, nous devons continuer à nous former, à fréquenter nos grammaires et à avoir le courage de conduire cette phase d'observation dans l'esprit fécond d'un « ouvroir » et d'un « atelier » de grammaire, tels des artisans remettant cent fois leur ouvrage sur le métier : c'est *en faisant* de la grammaire avec nos élèves que nous progresserons et que nous les ferons progresser, c'est *en nous trompons* parfois que nous comprendrons pourquoi nos élèves se trompent et où se trouvent les problèmes. Quant aux exercices d'application et d'entraînement ultérieurs, ils seront alors vraiment efficaces car ils consolideront une notion qui aura été éprouvée, expérimentée, et, au moins partiellement, élaborée par les élèves.

Quel bonheur que de mettre ensemble les mains dans le magnifique « pétrin » de la langue ! Sans cette expérience concrète et véritable, il n'est aucune leçon qui vaille.

Le cours et ses exercices d'application immédiats

Le professeur distribue ensuite une feuille de cours aux élèves. Sous le titre de cette dernière et en amont de la leçon proprement dite, un espace vacant important nommé « Observons » a été ménagé pour permettre aux élèves de recopier quelques-uns des éléments précédemment observés au tableau. Il est en effet capital que les élèves conservent une trace écrite des explorations préalables qu'ils ont menées en amont.

Le professeur lit la leçon et l'explicite. Il veille à ce qu'elle ait une progression claire et logique pour que les élèves remplissent la feuille de cours avec facilité et que les étapes du raisonnement soient bien scandées pour éviter toute monotonie. C'est toujours la terminologie en vigueur à l'Education nationale qui est usitée et qui prévaut sur celles des autres grammaires[19].

Pour rendre les élèves actifs, le professeur a pris soin de ménager de nombreux espaces vacants en pointillés afin que ces derniers les complètent par des mots-clés et des phrases entières[20]. Il les invite d'ailleurs régulièrement à proposer eux-mêmes des exemples qui sont écrits par toute la classe, à souligner certains titres, certains mots importants. Le cours est donc un échange dialogué où le maître dispense un savoir, certes, mais où les élèves sont fortement associés et sollicités, ce qui stimule leur intérêt et favorise leur compréhension de la notion étudiée.

[19] Cf ANNEXE 6.
[20] Cf ANNEXE 7.

Lors de l'énoncé de la définition, le professeur veille à ne pas mélanger les approches sémantique, syntaxique et morphosyntaxique mais à faire en sorte qu'elles se succèdent, se complètent et s'éclairent les unes les autres.

Quant aux exemples convoqués, la leçon ne saurait se borner aux occurrences rencontrées dans le texte initial. Sans prétendre à l'exhaustivité, le professeur propose donc de nombreux cas d'analyse choisis avec pertinence du plus simple au plus difficile selon le niveau concerné et faisant la part belle à des situations grammaticales intéressantes. Il est important de préciser que durant tout le déroulement du cours la manipulation des faits de langue est constante. On passe ainsi du tableau, où l'on explore, à la feuille de cours, où s'effectue la synthèse écrite. Mais ce n'est pas tout : chaque phase de la leçon est ponctuée de très courts d'exercices d'application qui permettent des temps de réflexion silencieuse et de vérifier que chaque étape a été bien comprise. La démarche devient donc clairement déductive. Il y a ainsi alternance entre oral et écrit, parole et silence, théorie et pratique, groupe et individu, ce qui est très structurant et formateur pour les élèves.

Pour les cours de conjugaison, la logique est la même avec une attention toute particulière accordée à la morphologie qu'il faut présenter avec soin et méthode avant d'évoquer les valeurs et les emplois des temps. En effet, contrairement à certaines idées reçues, les élèves de collège ont encore besoin de conjuguer et de s'exercer très régulièrement.

Les exercices d'entraînement à faire à la maison

A la fin de la leçon, et de façon systématique, quelques exercices sont proposés. Ces derniers, dûment sélectionnés, sont au nombre de deux ou trois et peuvent être très brefs. Ils dupliquent les exercices d'application, entérinent les mécanismes acquis et sont les « gammes » de l'élève.

Il existe différents types d'exercices : les exercices d'identification, qui visent à reconnaître le fait grammatical (« Relevez, soulignez, encadrez… »), les exercices de manipulation qui visent à s'approprier son fonctionnement (« Supprimez, déplacez, remplacez… ») et les exercices de création (« Complétez, inventez, écrivez… ») qui visent à développer l'autonomie et montrent que l'étude de la langue nourrit les pratiques d'écriture. Un bon corpus d'exercices essaie de ménager ces trois étapes, dans l'ordre de préférence.

Quant aux supports, il peut s'agir de textes littéraires en accord avec le programme mais des exercices plus mécaniques de type *Bled* ne doivent pas être proscrits pour autant, bien au contraire.

Le contrôle systématique

Ce temps d'évaluation, qui doit être noté, est absolument nécessaire. On a hésité, des années durant, à faire de vrais devoirs de langue jugés inefficaces. Or ce moment est capital et possède plusieurs vertus : outre son aspect éminemment formateur, il permet de faire comprendre aux élèves que la langue s'apprend, qu'elle a une valeur et qu'il faut donc en prendre soin. Attention, ce devoir n'est pas un *pensum* : il n'est pas long (idéalement un exercice de chaque type), ne dure que quelques minutes et peut d'ailleurs, à ce titre, constituer le petit *bonus* d'un devoir d'écriture. Surtout, il ne cherche pas à piéger l'élève mais au contraire à répéter les mécanismes appris en classe et à valoriser ceux qui ont appris la leçon. Les exercices y sont toujours plus faciles que les exercices d'application et d'entraînement. La multiplicité de ces très brefs devoirs est garante de l'acquisition des faits grammaticaux dont bénéficieront ultérieurement les productions écrites des élèves.

B / Pratiquer la dictée comme « outil d'apprentissage et d'évaluation »[21]

[21] *Lettre flash* de Gilles de Robien, 14 décembre 2006.

Il convient de rappeler que la pratique de la dictée est aujourd'hui obligatoire. Loin d'être rébarbative, traumatique[22] et stérile, ses bienfaits sont tels qu'elle doit au plus vite faire son grand retour dans les pratiques professorales.

Pour peu qu'elle soit cultivée avec intelligence, ses vertus sont nombreuses : une innutrition culturelle incomparable, un modèle syntaxique et orthographique précieux et enfin un temps rare de silence et d'écoute, de concentration et de réflexion dont l'élève tire pleinement profit pour se nourrir et se construire. Systématique et régulière (et à cette condition seulement car quelques dictées épisodiques ne serviraient à rien), elle permet d'obtenir des résultats très probants. Qu'attendons-nous ?

1 - Les supports de dictées comme littérature « continuée par d'autres moyens »[23]

La première question est celle des contenus, des supports de dictée. Littérature « continuée par d'autres moyens », la dictée est donc l'alliée précieuse des professeurs de Lettres que nous sommes, soucieux de faire découvrir les grands textes patrimoniaux de notre littérature à nos jeunes élèves. A bannir donc, les textes vides où Paul et Marie se baignent dans la rivière en compagnie de leur chien ! Il nous faut redécouvrir les atouts culturels, littéraires et philosophiques de la dictée. Plus que jamais, les grands textes, les beaux textes empreints de sagesse et porteurs de valeurs, doivent être convoqués pour faire de la dictée un grand « Moment de Littérature » où l'écoute silencieuse, personnelle et attentive d'un texte oralisé vaut parfois toutes les explications de texte du monde. Intense moment de méditation sur la langue dont aucun autre temps scolaire n'est l'équivalent, la dictée est en effet un vecteur puissant de richesses linguistiques, esthétiques, philosophiques et émotionnelles. Oui, elle est un véritable trésor à partager !

Egalement, à chaque professeur d'inventer sa propre manière de faire la dictée : s'il existe une méthode plus ou moins « canonique » pour dicter un texte aux élèves[24], il ne faut toutefois pas hésiter à inventer *la sienne*, à introduire la dictée avec art (panache, suspense, émotion…), à la lire avec soin sur différents tons, à dialoguer avec les élèves durant son déroulement, à expliquer certains mots à l'oral et à émailler cette dernière de commentaires littéraires intéressants pour la transformer en un temps d'échange stimulant et en explication de texte véritable. Conduite ainsi, la dictée devient un moment savoureux très attendu des élèves.

---

[22] Nous évoquons ici la question sensible du zéro. C'est souvent en son nom que certains professeurs se sont peu à peu arrêtés de pratiquer la dictée, alléguant le fait qu'il démobilise les élèves qui y sont systématiquement confrontés. Cette question est actuellement en débat mais nous souhaitons donner notre avis à ce sujet pour contribuer à la réflexion. Nous pensons qu'il faut cesser de préserver excessivement les élèves quand ces derniers réclament plus que jamais de nous vérité et confiance. Bien expliqué et inscrit dans un horizon de progrès, le zéro reste malgré tout une note formatrice qui responsabilise et engage à faire des efforts. Tout d'abord, il existe plusieurs zéros (- 40, - 20, - 12, etc…) et un élève qui en a de nombreux durant l'année peut toutefois progresser. Bien évidemment la question des notations négatives n'est pas à l'ordre du jour mais, dans le cadre d'un rapport de confiance établi avec une classe où les exigences du professeur sont comprises et acceptées, on peut envisager de le préciser à l'élève afin bien lui montrer que si les zéros se suivent, ils ne se ressemblent pas, ce qui permet d'insister sur les progrès, même si ces derniers sont minimes et lents. Il y a tant de façons de réconforter ou d'exhorter un élève à mieux faire lorsque l'on rend une copie qui a reçu un zéro ! Le professeur se doit en effet d'accompagner la remise des copies de commentaires constructeurs et bienveillants. De plus, nous montrerons dans la suite de cette note qu'il existe des solutions pour que les élèves qui y sont malheureusement habitués puissent reprendre haleine au cours de leur combat avec l'orthographe et aient eux aussi d'excellentes notes.

[23] Que l'on nous permette d'adapter ici la formule de Clausewitz : « La guerre, c'est la politique continuée par d'autres moyens. »

[24] Cf ANNEXE 8.

Quant à la longueur des dictées, celle-ci est tout à fait variable : on peut dicter un court poème comme de très longs textes pour lesquels le barème sera bien évidemment adapté[25]. Ces dernières dictées sont d'ailleurs fortement conseillées : comme il est agréable pour l'élève d'avoir le temps de bien s'installer dans un texte, plume en main et cœur battant ! Et prendre le temps d'une belle dictée, c'est aussi laisser le texte nous prendre et nous surprendre… N'est-il pas temps, aussi, d'apprendre à se taire, et à *faire silence* autour de la Beauté[26] ?

2 - Les trois moments stratégiques de la dictée

Mais encore, où placer la dictée pour faire d'elle la vraie alliée littéraire qu'elle ne demande qu'à être et dépasser enfin l'opposition factice entre langue et littérature ? On peut ainsi envisager des dictées liminaires, fonctionnant comme des seuils d'ouverture et des entrées en séquence apéritives, des dictées intermédiaires, fonctionnant comme de vraies respirations littéraires d'un autre type venant compléter (voire remplacer) des lectures analytiques attendues et des dictées de synthèse (qui peuvent être créées par le professeur), fonctionnant comme des bilans culturels et littéraires de la séquence étudiée. On peut par exemple commencer une séquence sur *L'Odyssée* par une belle dictée sur la guerre de Troie, la ponctuer à l'occasion par une dictée portant sur un épisode que l'on n'étudiera pas de façon précise en classe mais qu'il est important de connaître (dictée sur l'épisode du chien Argos, sur le linceul tissé par Pénélope ou encore sur la cicatrice reconnue par Euryclée) et la conclure par une dictée inventée par le professeur et résumant les différentes étapes du parcours d'Ulysse. Idéalement, ces trois temps de dictée pourraient être le tempo idéal de toute séquence. Ritualisée elle aussi de par sa régularité et sa saveur, la dictée devient ainsi une excellente scansion des apprentissages littéraires, une pause nutritive et méditative absolument irremplaçable.

3 - Les différents types de dictées

La deuxième question est celle des types de dictées envisageables : au-delà de la dictée « classique » incontournable, il existe d'autres types de dictées (phrase dictée du jour, dictée collaborative, dictée à choix multiples…). Liberté pédagogique oblige, la créativité des professeurs dans ce domaine est particulièrement bienvenue, l'essentiel étant la régularité et la variété des pratiques en la matière[27].

Nous évoquerons plus particulièrement ici deux types de dictées trop souvent méconnues et qui s'avèrent pourtant d'une grande efficacité tant orthographique que littéraire : l'autodictée et la dictée à trous.

L'autodictée se pratique à tous les niveaux. Elle permet tout d'abord l'acquisition d'une culture véritable par la mémorisation de textes patrimoniaux et peut parfois s'avérer plus

[25] La question de la longueur des dictées et de leur notation pourra bien évidemment être aménagée pour les élèves dyslexiques. Pour ces derniers, auxquels il convient de donner les mêmes supports de dictées afin de ne pas les stigmatiser et les exclure symboliquement de la classe, le professeur pourra, à sa convenance, soit écourter la dictée (l'élève s'arrête à un endroit donné mais ses camarades continuent), soit adapter le barème, soit n'évaluer qu'une partie de la dictée.

[26] Il y aurait beaucoup à dire sur ce silence si particulier que la dictée installe dans la salle de classe. C'est un silence inédit (et *mystique*, au sens premier du terme, c'est-à-dire « ouvert ») où la voix professorale habituelle se tait enfin - nous parlons toujours trop en cours et que de *bruit pour rien* dans nos vies modernes ! - et où élèves et professeur, laissant parler *une autre voix*, font chœur autour de la Beauté. « Et dès lors, je me suis baigné dans le Poème de la Mer », disait Rimbaud…

[27] Il convient sans doute de réserver les dictées préparées à l'école primaire. Au collège, l'autodictée, qui est d'une certaine manière une dictée *préparée autrement* et de plus grande envergure, prend aisément le relais de cette dernière.

fructueuse qu'une énième explication de texte : apprendre par cœur la tirade de Cyrano de Bergerac vaut en effet tous les commentaires. Apprendre des textes riches, c'est tout à la fois faire travailler sa mémoire, se situer dans un héritage et une filiation et se nourrir de sens et de beauté. Le professeur qui étudie un roman de chevalerie peut ainsi donner un poème courtois à apprendre sans en avoir fait l'explication au préalable : voilà un texte de plus dans l'escarcelle des élèves ! Elle permet aussi de mémoriser de nombreux mots de lexique et de photographier leur orthographe. Enfin, elle stimule les élèves en très grande difficulté orthographique : notée sur 20 points pour la mémoire et sur 20 pour l'orthographe, elle prouve aux plus faibles qu'ils peuvent avoir une bonne note en apprenant un texte et son orthographe par cœur. Ces derniers ne s'y trompent pas et en sont friands, d'autant que ce type de dictée gagne à être suivi d'un court moment de récitation propice au plaisir de dire un beau texte devant la classe.

La dictée à trous se pratique plutôt en 6ème, voire en 5*ème* [28]. Elle prend appui sur un texte que le professeur a choisi d'amputer de certaines fins de mots à des endroits jugés problématiques et qu'il souhaite cibler pour gagner du temps. Elle permet donc de concentrer l'attention des élèves sur des points de langue précis, ce qui est très formateur pour eux.

Mais surtout, autodictées et dictées à trous ne sont pas chronophages : elles ne durent qu'une quinzaine de minutes au maximum. L'autodictée surtout présente l'avantage considérable de ne pas nécessiter de correction. Le professeur se contente de rendre les dictées et de demander aux élèves de corriger leurs erreurs à la maison. Dans ces conditions, il est souhaitable d'effectuer au minimum sept « vraies » dictées annuelles et sept autodictées et dictées à trous, soit une dictée par séquence, plus une autodictée et/ou une dictée à trous.

C / Evaluer la langue au collège

1 - Codifier les erreurs[29] de langue dans les copies d'élèves

Les copies erronées des élèves sont souvent la « croix » des professeurs de Lettres que nous sommes. Comment dès lors corriger ces erreurs décourageantes sans y passer trop de temps, sans maculer de rouge des copies qui deviendraient ensuite illisibles mais surtout sans dissuader les élèves - et c'est bien là l'enjeu majeur ! - de revenir sur leurs erreurs pour les corriger ? La correction, nous en sommes conscients, est un levier majeur de la réussite scolaire et doit être particulièrement soignée.

Après des années de pratique et d'expérimentation, une solution est finalement apparue : l'idée de classer les erreurs des élèves en cinq grandes catégories[30]: les erreurs d'accord (entourées d'un rond), les erreurs de lexique (soulignées d'un trait), les erreurs d'homophonie (soulignées de deux traits), les erreurs de mode et de temps (encadrées) et les erreurs de style (soulignées d'une lunule). Cette classification a deux avantages : elle permet au professeur de corriger très vite et de ne plus annoter ses remarques. Ensuite, une fois que cette codification est connue des élèves, elle leur permet d'avoir une démarche active et de se corriger de façon autonome tout en adoptant un questionnement de type grammatical qui s'avère être d'une grande efficacité.

---

[28] Cf ANNEXE 9.

[29] Dans les pages suivantes, nous nous servirons du terme d'« erreur » plutôt que de « faute ». Des réflexions en ce sens sont actuellement en cours. En effet, si l'on ne parle pas de fautes en mathématiques, pourquoi serait-on « coupable » dans son rapport à la langue ? Cependant les annexes proposées (ANNEXES 8, 10, 11 et 12) utilisent encore la terminologie traditionnelle de « faute ». Le professeur sera donc libre de les adapter ou non selon sa convenance personnelle et, lorsque ce débat aura été officiellement tranché, de les modifier de façon définitive.

[30] Cf ANNEXE 10 a.

La méthode est la suivante : dès le premier devoir effectué par les élèves, au fur et à mesure de sa correction des copies, le professeur recense les erreurs les plus caractéristiques de chacune des cinq catégories. Il complète pour cela un tableau[31] qui, une fois rempli, sera photocopié et mis à l'intérieur de chaque copie d'élève[32]. Lors de la remise des devoirs, le professeur consacre une heure pour expliquer son système de correction et faire corriger aux élèves l'ensemble des erreurs commises dans chaque rubrique. L'idéal ensuite serait d'étendre ce système à toute l'équipe de Lettres d'un établissement : un élève qui corrige ainsi ses erreurs durant quatre années consécutives progresse très rapidement.

Pour les élèves de 6ème, il convient de passer davantage de temps sur cette mise en place. Après cette première phase, des exercices d'application et un petit devoir, réalisés eux aussi à partir des erreurs relevées dans les copies, sont proposés à la sagacité des élèves[33]. Il faut donc prévoir trois heures pour installer cette méthode en 6ème mais le temps gagné par la suite est considérable.

Au cours de l'année scolaire, et dans tous les niveaux, le professeur peut aussi proposer un corrigé constitué d'un relevé d'erreurs classées selon ces cinq catégories[34]. Cette feuille à compléter permet de faire passer tous les élèves de la classe et de les unir autour d'un corrigé collectif.

Par ailleurs, il peut être intéressant de conduire les élèves à élaborer eux-mêmes cette typologie d'erreurs pour qu'ils en comprennent véritablement le sens. En binômes, ils corrigent les erreurs préalablement soulignées par l'enseignant dans un texte d'élève et en proposent un premier classement. Après confrontation des différents classements effectués par les binômes, une typologie commune à la classe est mise au point puis mise à l'épreuve sur une autre partie du texte et affinée. Elle sera retravaillée à deux reprises dans l'année jusqu'à ce qu'elle soit satisfaisante et exploitable.

2 - La correction efficace des dictées

La grande question est bien sûr celle de la correction des dictées. Comment transformer ce moment souvent vécu comme fastidieux en vrai temps de réflexion partagée sur la langue ? Comment rendre actifs tous les élèves, c'est-à-dire comment faire en sorte que l'élève qui a réussi et qui n'a quasiment pas fait d'erreur y trouve lui aussi son compte et que celui dont la copie est maculée de rouge ne soit pas découragé par cette correction ?

On peut envisager d'utiliser un traitement de texte pour écrire la dictée puis d'y faire des « trous » en pointillés aux endroits où les élèves se sont majoritairement trompés[35]. Le corrigé d'une dictée n'est autre qu'une dictée à trous et il pourra le redevenir à une autre occasion, ce qui est bien pratique. Après avoir laissé aux élèves un temps de relecture silencieuse de leurs propres copies et relu le texte de la dictée, le professeur leur distribue cette feuille lacunaire et les interroge tour à tour afin qu'ils complètent à l'oral les espaces vacants en réexpliquant éventuellement la règle. Cette méthode a l'avantage de créer un effet de redécouverte du texte initial et de responsabilisation de chaque élève qui dicte le fragment juste à la classe. Toute la classe participe et retrouve progressivement le texte correct de la dictée. Egalement, elle permet aux élèves de ne pas visualiser à nouveau des mots mal orthographiés, ce qui est peu souhaitable sur le plan pédagogique.

Une fois que cette correction collective est faite, les élèves doivent corriger leurs propres erreurs pour la séance suivante (on aura pris soin de leur faire sauter des lignes au préalable

[31] Cf ANNEXE 10 a.
[32] Cf ANNEXE 10 b.
[33] Cf ANNEXE 11.
[34] Cf ANNEXE 12.
[35] Cf ANNEXE 13.

durant la dictée). Une attention toute particulière est accordée aux erreurs de lexique, dont l'orthographe ne changera pas : ces dernières, qui risquent d'être pérennes car elles sont structurelles et non conjoncturelles comme l'accord, sont à recopier au moins dix fois chacune. Elles sont autant de mots sur lesquels, nous l'espérons, l'élève ne se trompera plus.

Enfin, comme pour tous les autres devoirs qu'il rend, le professeur prend soin de vérifier que cette correction ait été dûment faite en relevant quelques copies d'élèves au hasard le lendemain. Si ce n'est pas le cas, des points peuvent être enlevés à la note initiale.

3 - Quantifier la place de la langue dans les évaluations écrites

Il ne s'agit pas de n'évaluer la langue qu'à l'occasion des dictées. Si la langue acquiert de l'importance aux yeux des élèves, c'est aussi parce qu'elle a un prix : pour compter, elle doit *compter* donc coûter. Il convient dès lors de lui accorder une place conséquente dans le barème des évaluations[36]. Le professeur doit donc être particulièrement sévère dans tous les travaux écrits personnels et lui attribuer alors la moitié des points. Quant aux évaluations faites en classe, au moins un quart (voire un tiers) du barème doit lui être accordé.

[36] A consulter à l'occasion : *Tolérances grammaticales ou orthographiques*, B.O. n° 9 du 10 mars 1977 + *Les rectifications de l'orthographe*, Conseil supérieur de la langue française (cf « Journal officiel de la république française », édition des documents administratifs, année 1990 (6 décembre), n°100, issn 0242-6773).

Conclusion :

N'en doutons plus, l'étude de la langue au collège peut être un vrai bonheur, et pour le professeur, et pour ses élèves. Plus on étudie la grammaire, mieux on l'étudie, plus on y prend goût, plus cet intérêt est formidablement « contagieux ».

Quels que soient nos doutes et nos réticences, nos erreurs et nos tâtonnements, nos parcours et nos compétences, il nous faut plus que jamais nous emparer de cette question. Plus que jamais, nos élèves ont besoin de rigueur et de logique dans leurs apprentissages. Plus que jamais, nos élèves ont besoin de la petite musique de la dictée. L'orchestration régulière du cours de langue et le rituel attendu de la dictée doivent devenir pour eux des marqueurs forts de leurs apprentissages, là où des leçons de grammaire dispensées de façon ponctuelle, partielle et désorganisée ne sauraient apporter aucun savoir véritable, partant, aucune saveur, et où l'absence de dictée priverait les élèves de trésors inestimables et tendrait à leur laisser croire que leur langue n'a plus de *valeur*.

Bien au contraire, l'étude de la langue leur raconte une histoire qui les concerne et leur offre un cadre formateur à partir duquel se construire. Assurément, elle *fait sens*. Il ne s'agit surtout pas de faire d'eux des singes savants, ni de les accabler par des leçons pédantes, techniques et exhaustives mais aussi de leur raconter l'histoire de leur langue et par là même de les réconcilier avec quelque chose de leur roman familial et national. Il y a beaucoup à apprendre des livres d'Erik Orsenna qui nous a rappelé fort à propos que la grammaire était « chanson douce ». Chaque professeur devrait ainsi mettre en voix la grammaire et l'orthographe à sa façon : là où Orsenna racontait que le déterminant est une sorte de clochette annonçant l'arrivée du nom, nous avons souvenir d'avoir raconté l'histoire de la subordination avec des locomotives à vapeur à qui il arrivait des aventures extraordinaires sur les rails imprévisibles et parfois impétueux de la destinée. L'expérience prouve d'ailleurs que lorsque le fil d'Ariane de la langue est bien tissé et qu'elle devient support fictionnel, un rapport affectif s'établit alors entre les élèves et la langue française, maternelle ou non. Et ces derniers l'écrivent d'autant mieux qu'ils la connaissent, la respectent et l'aiment.

Au-delà, aimer sa langue, lui donner du sens, c'est aussi donner du sens à sa propre vie, s'inscrire dans une filiation symbolique et une continuité réparatrice. En ces temps de haute déliaison parfois proches de la barbarie (au sens étymologique, le *barbaros* était pour les Grecs celui qui ne parlait pas leur langue), la langue française a donc un rôle majeur à jouer : plus que jamais, elle est ce qui *fait lien*.

Que l'on songe ici pour conclure à cette nouvelle si célèbre de Maupassant, « La Parure », où tout le sens de l'histoire semble se condenser dans un minuscule passé simple aux trois lettres cinglantes de cynisme et de désenchantement : « Elle *eut* un succès ». Ce dernier, qui passerait presque inaperçu si la sensibilité grammaticale des élèves n'était affûtée, résume pourtant bien l'esthétique de Maupassant et la parodie cruelle des contes de fées à laquelle la nouvelle s'est livrée. Oui, le temps verbal l'atteste, ce succès de Madame Loisel lors du bal est bel et bien éphémère, ridicule et pathétique à la fois. Maupassant l'ironique refuse l'imparfait à son héroïne car Madame Loisel est une Cendrillon, certes, mais des temps modernes : le merveilleux n'est plus de saison à l'ère réaliste de la prose du monde où le miroir, comme nous l'a dit Stendhal, ne reflète désormais plus que la boue des chemins…

Là où la grammaire propose une si précieuse sous-conversation, à nous désormais de la faire entendre à nos élèves : ils sont tout ouïe…

Sara Lopez,
Professeur agrégé de Lettres Modernes,
Chargée de mission auprès de l'Inspection pédagogique et régionale de Lettres.

Remerciements pour leur lecture bienveillante et leurs conseils éclairés : Madame Anne VIBERT, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, Monsieur Jean ERHSAM, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Madame Marie-Albane WATINE, Maître de conférences, Monsieur Gilbert GUINEZ, Inspecteur Pédagogique et Régional, Monsieur Jean-Pierre GROSSET-BOURBANGE, Inspecteur Pédagogique et Régional, Monsieur Dominique WILLE, Inspecteur Pédagogique et Régional.