

Certification d'Aptitude aux fonctions de Formateur Académique

*Comment contribuer à former et accompagner au mieux les personnels dans
l'enseignement de la grammaire au collège ?*

Mémoire professionnel

Discipline	Lettres Classiques
Nom d'usage	Bertelle
Nom patronymique	Vernier
Prénom	Caroline
Date de naissance	26/08/1976
Département	Marne

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes respectueux remerciements au corps d'inspection consacré aux Lettres pour sa confiance en me permettant de mener des actions de formation et en me proposant de participer à des projets innovants.

Ces travaux n'auraient pas pris forme sans Mesdames Duterme, Leroy et Voillequin enseignantes chevronnées, pour la co-construction et la coanimation des actions de formation, pour leurs conseils bienveillants, lesquels m'ont été d'une aide précieuse pour développer, clarifier et mettre en œuvre ce mémoire.

À tous mes collègues, à Monsieur Morel, collègue stagiaire avec lequel j'ai plaisir à faire ce chemin.

Un grand merci à Monsieur Duez, mon tuteur, tout d'abord pour avoir accepté d'encadrer mes travaux, mais aussi et surtout pour la précision de ses propos.

Ce travail n'existerait pas sans le soutien quotidien, l'enthousiasme de bâtisseur, le bon sens et l'humour de mon époux.

*La grandeur d'un métier est peut-être, avant tout, d'unir des hommes :
il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines.*

Antoine de Saint Exupéry¹

¹ Saint Exupéry, *Terre des hommes*, chapitre II page 30.

Sommaire

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	3
A. Introduction.....	4
B. Réflexions	8
1. Cadrage historique et institutionnel de l'enseignement de la langue.	8
1.1. Ancrage institutionnel et historique	8
1.2. Le continuum de la grammaire de l'école primaire au lycée	11
2. Analyses de pratiques dans le cadre de la formation.....	13
2.1. Sur le terrain des pratiques variées	13
2.2. Professeur Fonctionnaire Stagiaire : représentations, accompagnement	15
2.3. Point de vue des élèves sur la grammaire	16
3. Ingénierie de la formation	20
3.1. En amont.....	20
3.2. Les journées de formation.	21
3.2. En aval.....	22
C. Perspectives de conclusion	23
D. Sources	24
E. Annexes	0
Annexe I. Évolution des résultats en littératie, études PIRLS.....	1
Annexe II. Progression grammaticale pour le cycle 3.....	2
Annexe III. Type de questions qui sous-tendent les journées de formation « outils de la langue »....	4
Annexe IV. Padlet de la formation « Outils de la langue » janvier 2020.	5
Annexe V. Questionnaire de réinvestissement.....	6
Annexe VI. Fil conducteur de la formation	7
Annexe VII. Synthèse du P.A.F.....	8

A. Introduction

Depuis les années 1970, le ministère de l'Éducation Nationale a mis en place des dispositifs nationaux d'évaluation des acquis des élèves, reposant sur des épreuves normalisées, qui apparaissent comme indispensables pour rendre compte du système et le piloter. Trois grandes périodes, caractérisent le développement de ces dispositifs.

Dans une première période, de la fin des années 1970 à la fin des années 1980, les dispositifs s'appliquent à l'ensemble des disciplines par niveau scolaire, à l'école et au collège. Il s'agit, au regard des programmes en vigueur, d'établir un constat, d'apprécier l'état du système, de rendre compte des acquisitions des élèves.

À partir de 1989, des évaluations diagnostiques dites « de masse », conséquences de la loi sur l'éducation de 1989, mettent en évidence, à travers un rapport détaillé, que moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise suffisante de la lecture. Ce constat établi, a favorisé la mise en œuvre d'un plan majeur sur l'apprentissage de la lecture « objet d'une évaluation auprès de tous les élèves entrant en CE2 et en sixième ».

Enfin, depuis le début des années 2000, les évaluations standardisées à grande échelle se sont systématisées, enquêtes internationales, évaluations sur échantillons pour un bilan des acquis des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège² et pour le calcul des indicateurs de maîtrise des compétences du socle commun.

Ces évaluations favorisent le pilotage d'ensemble du système éducatif par la méthodologie de leur conception, leurs objectifs et leurs finalités pour agir au niveau national sur les programmes des disciplines, sur les organisations et les modalités des enseignements.

Sous la houlette de l'OCDE³, les français, enseignants ou non, sont informés du classement de la France dans le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Tous les trois ans en effet, avec PISA, sont évaluées les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et sciences. Ainsi, le système éducatif se trouve évalué et comparé aux autres systèmes internationaux.

De la même manière, les études PIRLS⁴ visent à apprécier les compétences en lecture et en compréhension des jeunes français, à travers des items très précis. Les scores moyens obtenus par les élèves notamment en littérature traduisent un infléchissement notable des résultats de la France dans ce classement international qu'est PIRLS.

Selon la définition officielle fournie par PISA et qui précise celle de l'UNESCO, la littérature est l'habileté à acquérir, à créer, à associer et à transmettre un sens dans une multitude de contextes. C'est à la fois la capacité à utiliser le langage pour lire, écrire, écouter, parler, concevoir, représenter, discuter et pouvoir penser de manière critique. Cette notion de littérature semble la synthèse qui permettra l'épanouissement personnel ainsi qu'une participation active d'un individu à une société démocratique. Comment développer cette habileté au sein de l'Éducation Nationale ? La maîtrise de la langue

² Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE)

³ Organisation de Coopération et de Développement Économique

⁴ Progress in International Reading Literacy Study. Il s'agit d'items très précis pour analyser le processus de compréhension : prélever des informations explicites, faire des inférences directes, interpréter et assimiler idées et informations, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier)

paraît un point nodal pour favoriser l'accès à l'information, le développement d'un raisonnement élaboré et critique, la communication de pensées et d'idées de façon efficace ; la construction d'un intérêt continu pour les situations d'apprentissage.

Cette habileté trouve son point d'appui dans la compétence de maîtrise de la langue, et, ainsi que le précise **le socle commun des compétences** :

« Le domaine des langages fondamentaux est par définition le plus transversal de tous. L'élève y acquiert des savoirs et compétences sollicités comme outils de communication, de travail et de pensée. Ces outils sont utilisés dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités humaines. L'élève doit être capable de lire, comprendre et exploiter, des textes, des documents divers, des images et des sons, des énoncés scientifiques, des données numériques, des tableaux et des graphiques. [...] **La notion de langages fondamentaux recouvre donc des acceptions diverses selon les domaines où elle s'applique, mais leur maîtrise progressive relève bien de l'indispensable pour accéder à d'autres savoirs et à une culture équilibrée** ».

Les résultats des collégiens français dans les classements internationaux ne se révèlent pas aussi satisfaisants qu'il serait possible de l'attendre, il paraît nécessaire de s'interroger sur ces conclusions peu flatteuses qui attire l'attention des professionnels de l'éducation sur les limites des enseignements afin de pouvoir réguler au mieux l'accroissement des écarts entre les élèves. Et de manière légitime et peut-être provocatrice, de se questionner sur les conséquences implicites du classement des élèves français aux évaluations internationales : en France, ne sait-on plus enseigner ? Les chiffres mettent en évidence d'autre part un taux d'échec d'environ 60 % en fin de première année universitaire, ainsi que globalement une maîtrise très insuffisante de la langue pour pouvoir réussir dans le supérieur. Une des premières pistes de réflexion mise en œuvre lors des Assises de la formation continue des enseignants⁵ semble **corrélérer le développement des compétences des enseignants avec les résultats des élèves** ainsi que le détaille de rapport de cette réflexion :

«Le développement des compétences professionnelles des enseignants est généralement considéré comme une condition essentielle d'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation et des performances des élèves.»

Dès lors, il convient d'observer par quels mécanismes les compétences professionnelles des enseignants sont construites. **La formation académique, délivrée par les universités est dite « initiale » et précédente la seconde, la formation professionnelle dite « continue »**. Selon la loi pour fonder une École de la confiance, promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019, la construction des compétences des personnels est envisagée comme un processus continu tout au long de la carrière, de la formation initiale intégrant le concours à la formation continue, en passant par l'accompagnement dans l'entrée progressive dans le métier.

Au sein de l'Éducation Nationale, 4 dispositifs de formation continue sont possibles. Avec la réforme du champ de la formation professionnelle, le Compte Personnel de Formation CPF s'est substitué au Droit Individuel à la Formation DIF et relève de l'initiative individuelle du personnel fonctionnaire. En revanche, c'est bien à l'employeur que revient la responsabilité des 3 dispositions suivantes : le Plan National de Formation (concertation nationale visant à mettre en

⁵ <https://eduscol.education.fr/cid139178/assises-de-la-formation-continue-des-enseignants.html>

œuvre les perspectives éducatives retenues), puis le Plan Académique de Formation (déclinaison académique des objectifs nationaux) et enfin la Formations d'Initiative Locale ou de proximité (en lien avec le projet de l'établissement).

La durée des formations françaises est bien moindre que dans les autres pays de l'OCDE ainsi que le souligne l'enquête TALIS⁶ diligentée par cette même institution. L'indication de participation à des actions de formation continue (cours ou séminaires en présentiel ou en ligne, conférences pédagogiques, des visites d'études, des observations de pairs ou la lecture d'ouvrages spécialisés) est en hausse depuis 2013 toutefois force est de constater que ce taux (en 2019, 83% contre 64% en 2013) reste l'un des plus faibles parmi ceux observés dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

C'est bien à partir de ces constats liminaires, les résultats des élèves français concernant la maîtrise de la langue et la formation des enseignants, qu'il convient de s'interroger quant à la mise en œuvre des recommandations liées à la récente note de service n°2018-050 du 25-4-2018 qui concerne l'enseignement de la langue. Devant les bilans établis, le législateur rappelle en effet l'enjeu majeur qu'est la maîtrise de la langue française :

« La maîtrise de la langue française est fondamentale pour l'émancipation des élèves. La capacité des élèves à comprendre, à analyser le fonctionnement de la langue et à savoir appliquer les règles est indispensable, car elle conditionne leur accès à tous les enseignements disciplinaires. Elle commande leur réussite scolaire ainsi que leur insertion dans la vie sociale. La scolarité obligatoire doit permettre de l'acquérir de manière solide et durable. [...] Ce texte a donc pour objectif d'aider les professeurs à conduire un enseignement rigoureux, explicite et progressif de la grammaire et du vocabulaire. Il en affirme les enjeux et en propose les modalités. »

Ainsi, enseigner la langue serait l'articulation entre deux pôles : savoir comment la langue fonctionne et comment se l'approprient les élèves afin d'en développer sa maîtrise. Quelles conséquences en tirer dans le cadre de la formation des personnels ? L'acte de formation en lien avec les outils de la langue se doit de « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire⁷ », et la question même de l'enseignement de la langue, objet politique, sociétal ou idéologique, se révèle un enjeu complexe. Les enseignants ont un rôle important : ils contribuent à l'innovation pédagogique ; ils se doivent d'être à l'affût des nouveautés pédagogiques, non simplement par principe, mais parce que les élèves dont ils ont la responsabilité ont des portes d'entrée différentes dans les apprentissages fort variées⁸. Enseignante en lettres depuis 2010, puis en qualité d'intervenante depuis 2017 dans le cadre de la formation continue, j'ai été conduite à concevoir et mettre en œuvre, avec des collègues expertes, un parcours de formation dédié aux outils de la langue, et ces réflexions irriguent ma problématique :

comment contribuer à former et accompagner au mieux les personnels dans l'enseignement de la grammaire au collège ?

Face à la multiplicité et l'imbrication complexe des notions à étudier, face à l'évolution des pratiques d'enseignement il paraît légitime de s'interroger sur la construction de formations qui puissent impliquer les professionnels et favoriser le développement de leurs compétences.

⁶ TALIS (Teaching And Learning International Survey) est une enquête internationale initiée par l'OCDE

⁷<http://www.marche-public.fr/fpc/Circ-DGEFP-2011-26/Circulaire-DGEFP-2011-26-00-Fiche01-action-formation.htm>

⁸ Ainsi que le préconise le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 18-7-2013.

Afin d'engager mes propos, j'ai fait le choix de présenter tout d'abord un parcours intellectuel en développant à la fois la spécificité des apprentissages liés à la grammaire, terme hautement polysémique, qui recouvrent de façon étroite morphologie et syntaxe, communément appelés « outils de la langue », en prenant en compte la chronologie des recommandations officielles dans ce domaine spécifique.

Dans un deuxième temps, ma réflexion sera guidée par l'observation des pratiques de collègues dans le cadre de la formation continue, puis les constats et doutes qui interrogent les collègues les plus jeunes à accompagner, enfin par l'analyse d'un sondage à destination des élèves concernant leur perception de la grammaire.

Enfin, la troisième et dernière partie aura pour objet l'analyse de l'action de formation que j'ai menée, depuis l'élaboration et la conception, en s'appuyant sur la mise en œuvre, évolutive selon les groupes constitués et les impondérables pour accompagner au mieux le collectif et l'individu. Enfin, je procéderai à une analyse critique du parcours conçu, qui subsume l'ensemble de ces réflexions.

B. Réflexions

1. Cadrage historique et institutionnel de l'enseignement de la langue.

1.1. Ancrage institutionnel et historique

Le *Trésor de la langue française* définit ainsi le terme de grammaire, c'est selon ce dictionnaire :

l'art de parler et d'écrire correctement ainsi que l'ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite.

La Neuvième édition du Dictionnaire de L'Académie française précise :

la grammaire est une science qui a pour objet l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue, comprenant notamment la phonétique, l'orthographe, la morphologie, la syntaxe.

Plusieurs éléments sont particulièrement significatifs dans les éléments qui constituent ces définitions. Les « **règles conventionnelles variables** » mettent en évidence la flexibilité de la langue française, qui n'est pas une entité figée et immuable, elle évolue sans cesse ; ces mutations et variations de la langue sont l'objet de réactions plus ou moins virulentes. Ainsi en 1549, le poète Joachim du Bellay écrivait *Défense et illustration de la langue française*, dix ans après l'ordonnance de Villers-Cotterêts instituant l'usage du français, dans la perspective d'unir la nation sous la bannière de la langue ; l'auteur insiste sur le bouleversement de la langue qu'il souhaite élégante et digne de devenir une référence :

on ne doit ainsi louer une langue et blâmer l'autre : vu qu'elles viennent toutes d'une même source et origine, c'est la fantaisie des hommes, et ont été formées d'un même jugement, à une même fin : c'est pour signifier entre nous les conceptions et intelligences de l'esprit⁹.

La référence implicite au latin et au grec prend toute sa résonance lorsqu'il s'agit de réfléchir quant à la thématique de la grammaire car le duo des langues antiques préfigure un enseignement dans lequel le français ne serait l'objet d'apprentissage que par héritage, ou tout du moins dans la continuité d'un système grammatical, par comparaison.

D'ailleurs la création de la première agrégation de lettres modernes date de 1959 (bien postérieure à l'agrégation de grammaire et des belles-lettres de l'Université de Paris en 1766) et figure le profond bouleversement des disciplines dites « héritées » des humanités, dégagées de la prééminence gréco-latine qui pouvait régir l'enseignement de la langue car la conception d'un enseignement de la grammaire du français qui était conçue en miroir des grammaires antiques ; ce point de comparaison ne mettant pas forcément en évidence les évolutions des usages du français.

Quels sont les textes « de lois » qui régissent l'édification organisée d'un cours de français ? Deux piliers, langue et littérature, constituent de manière toute symbolique l'architecture de cette bâtisse qui a la charge d'abriter le trésor national. Si le canon des auteurs à étudier reste l'objet d'enjeux passionnants et passionnés, il n'en reste pas moins que l'étude de langue se révèle un formidable révélateur de controverses ; la maîtrise de la langue française, par conséquent, **ce travail d'apprentissage de la grammaire que l'on nommera « outils de la langue des outils »** recouvrant les champs de

⁹ Joachin du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*, , chap. I^{er} *De l'origine des langues*.

la morphologie et de la syntaxe, se trouve être l'enjeu d'idéalismes et de considérations sur les mutations profondes du français et sur son enseignement.

Les programmes détaillent l'aspect réglementaire de ce que l'enseignant doit aborder, en respectant le référentiel des compétences qui définit son métier, inscrivant ainsi son action dans le cadre réglementaire attendu et c'est bien par le biais d'une observation historique que l'on peut percevoir l'évolution d'une dialectique des outils de la langue.

Ainsi les *Journaux Officiels* ou J.O. diffusent les textes administratifs et réglementaires, les *Bulletins Officiels* ou B.O. guident les actes administratifs, décrets et autres notes de services, ils précisent en outre, les ajustements des *Instructions Officielles* ou I.O. assurant la diffusion des programmes. Ces recommandations institutionnelles ont pour objectif certes, d'informer, mais aussi dans une perspective diachronique, de mettre en évidence les inflexions dans la manière d'enseigner. S'il est possible de prendre en compte les *Bulletins Officiels* depuis les années 2000, différents constats sont observables concernant cette grammaire scolaire.

Depuis 2002 le centre de gravité se déplace, avec des constructions de notions en empilage depuis le CP jusqu'à la classe de troisième pour les programmes de 2008 qui séparent distinctement les trois domaines (**grammaire/orthographe/lexique**) qui constituent l'étude de la langue ; avec un véritable Big-Bang en 2015 qui repense intégralement l'ensemble des cycles 2,3 et 4, construit le lien avec le socle des compétences, assure une progressivité des apprentissages et une cohérence interne en prônant l'observation réfléchie de la langue, telle qu'elle pouvait s'inscrire déjà dans les programmes de 2002. En effet, cette observation réfléchie de la langue mettait déjà fortement l'accent sur la démarche de l'enseignant, décisive pour permettre aux élèves de s'approprier les savoirs et savoir-faire visés, par opposition à une application mécanique de règles sans percevoir l'intérêt de la démarche. **De nombreux élèves ont été invités à apprendre par cœur des catégories et des règles, parfois extrêmement contestables, sans prendre conscience d'une logique interne, du fonctionnement d'un système complet ou bien d'une évolution chronologique.** Le caractère immuable des règles paraissant évident, cet apprentissage semble être dénué de réflexion en lien avec la production d'énoncés ou l'appropriation de la langue.

En outre, **la notion même de démarche qui n'était pas mentionnée en 2008 revient en 2015 avec une dimension de progression conceptuelle clairement énoncée, valorisant un apprentissage inductif respectant 5 étapes majeures : découverte d'une notion/ entraînement/réinvestissement/ structuration de ses propriétés/ mémorisation.**

Avec la volonté de mettre en place l'objectif « comprendre le fonctionnement de la langue » inscrit de manière systématique pour chaque cycle, les programmes de 2015 proposent une observation réfléchie autour des notions qui s'articulent, en mettant en évidence la régularité d'un système. De même, les techniques opératoires organisant les manipulations sont détaillées « substitution, déplacement, ajout, suppression ». Le *Bulletin Officiel* de 2018 accentue encore ce positionnement :

« Le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. » (p.7)

« Son objectif est de mettre en évidence les régularités et de commencer à envisager le système de la langue. » (p.17)

Depuis 2015, l'étude de la langue est mise en relation avec la lecture, l'écriture et l'oral, peut-être avec en finalité la construction d'une littératie opérante, ce que les travaux de 2018 réaffirment :

« La grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées. Ces compétences sont également mobilisées en rédaction. » (p. 19)

En revanche, la terminologie grammaticale énoncée en 2018 ne reprend pas la simplification qui avait pu être recommandée en 2015 et qui pouvait susciter de nombreuses interrogations pour les enseignants, rompant la culture de l'enseignement et les traditions. Se trouvent donc détaillées les notions suivantes :

Les 3 groupes verbaux/ L'attribut du COD au cycle 4/ Les 8 temps de l'indicatif à toutes les personnes/
Les 4 temps du subjonctif/Le conditionnel présent et passé/ Le pronom personnel objet au cycle 3/
La forme impersonnelle/ La proposition infinitive et participiale/ Le discours indirect libre.

En ce qui concerne le lexique, un renforcement de la terminologie propre à l'étude du lexique autorise de vigoureuses séances :

champ lexical, famille de mots, champ sémantique, niveau de langue, mot dérivé, mot composé, locution, antonyme.

Au lycée, c'est l'architecture même qui se trouve bouleversée depuis janvier 2019 car la langue est inscrite dès le préambule du *Bulletin Officiel* qui guide les enseignants du lycée :

« Le programme de français poursuit des objectifs d'instruction et d'éducation répondant aux finalités de l'enseignement du français dans l'ensemble du cursus scolaire des élèves : la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen. »

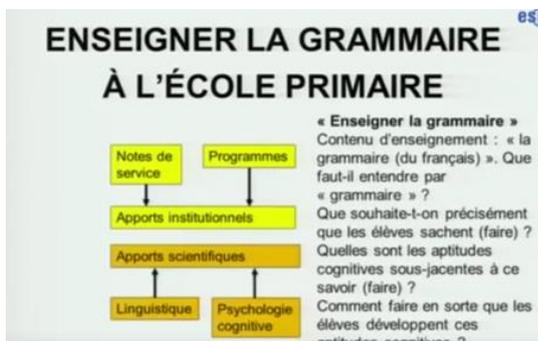
Dès lors, la tonalité qui colore ces recommandations se révèle et s'affirme : la première des finalités devient l'amélioration des capacités d'expression des élèves ; en outre, il est rappelé que la discipline vise « à transmettre la connaissance et le goût de langue ». Les objets d'études sont détaillés ainsi que les modalités de la mise en œuvre. L'institution se préoccupe de protéger une discipline, de construire d'innombrables passerelles entre la langue, la littérature et la culture, si nécessaires aux plus jeunes afin d'ériger un parcours de réussite.

En outre, le Plan National de Formation, traduction de la stratégie ministérielle de formation continue dont l'objectif vise à améliorer les performances du système éducatif par la formation de formateurs, a proposé en 2019 un séminaire intitulé : « Enseignement de la langue : compétences linguistiques et langagières, du cycle 4 au lycée ».

À travers ces lectures institutionnelles, il apparaît que les *Bulletins Officiels*, repères annuels de progressions et attendus, arrêtés et autres notes, témoignent de l'évolution des politiques linguistiques, non seulement du fait des résultats des dernières enquêtes, mais aussi en lien avec la recherche universitaire et avec l'acceptabilité de certaines normes. Cette observation réfléchie de la langue ne peut donc se penser comme isolée des autres savoirs, il s'agit de comprendre, au sens étymologique « prendre avec soi » comment celui-ci permet, explicitement, la maîtrise de la lecture et de l'écriture à l'intérieur des cycles scolaires.

1.2. Le continuum de la grammaire de l'école primaire au lycée

L'objectif premier de la scolarisation est de permettre la réussite de tous les élèves, en réduisant les inégalités sociales face à l'école. Ces dernières années, la médiatisation des évaluations PISA est venue renforcer le sentiment d'un système scolaire national en perte de vitesse, renforçant de surcroît les inégalités face à l'école.



Philippe Monneret, professeur de linguistique à l'Université Paris-Sorbonne, l'affirme, le 27 septembre 2018, dans le cadre du séminaire des inspecteurs de l'éducation nationale 1er degré, l'enseignement de la langue est un enjeu majeur « dont il ne faut pas négliger la radicalité¹⁰ » et il enjoint à s'emparer avec force du métalangage grammatical afin d'asseoir la maîtrise de la grammaire pour permettre l'acquisition de capacités langagières solides. En effet,

dès le cycle 2, se construisent des apprentissages qui s'inscrivent dans la durée, et ce chercheur ne manque pas de rappeler que la maîtrise du métalangage grammatical est l'un des objectifs de l'enseignement de la grammaire. D'autre part, il insiste sur la nécessité de construire un corpus d'exemples canoniques, reprenant les structures prototypiques mettant en évidence le système de la langue. Ce processus de caractérisation, construit à partir d'observation et d'enregistrement des régularités, s'articule à partir de la terminologie grammaticale de référence. Au cycle 3, c'est cette démarche d'observation d'un système régulier, d'application et de réinvestissement qui se doit d'être consolidée. L'approfondissement nécessaire en lien avec le cycle 4 s'accomplit avec les recommandations. Ainsi, s'édifient des régularités, autour d'un métalangage grammatical stable, autour de pratiques dans un espace dédié et délimité, qui ne peuvent que favoriser la familiarisation avec la langue, l'acquisitions de règles morphologiques et syntaxiques, et le réinvestissement dans les productions orales et écrites. Si le collège illustre la régularité de la langue, c'est bien le rôle du lycée que de mettre en œuvre les écarts, notamment à travers l'étude du style. La modification des programmes du lycée exige qu'au cours de ce dernier cycle du collège soit anticipé l'impact rétroactif d'un enseignement en grammaire renforcé. La formulation de phrases complètes, lors des pratiques orales, illustre les exigences sociales, sociétales, facteurs de discrimination et d'échec scolaire. Ainsi l'oral, fréquent et varié, autorise la lutte contre les déterminismes sociaux par cette grammaire pragmatique « en dialogue ».

1.2.1. Triade pour enseigner la langue

Les élèves de l'école primaire, les collégiens et a fortiori les lycéens parlent, communiquent, discutent répondent, s'interrogent, devisent, réclament, expliquent, ripostent, réagissent ! Ils sont déjà, pour la grande majorité d'entre eux, largement équipés de compétences langagières plus ou moins étoffées. Toutefois, cette compétence doit s'enrichir de compétences linguistiques pour apprendre et comprendre le fonctionnement de la langue afin d'accéder à une conscience

¹⁰ <https://youtu.be/xpNPC6ooOdk>

du français comme un système, à une intellectualisation, quasiment la « reconstruction » mentale d'une maquette, d'un organigramme, d'un schéma. Car cette « grammaticalisation » de la langue devient extrêmement importante : les études précédemment citées corrélaient fortement cette acquisition et la réussite scolaire plus générale.

La chercheuse en didactique Suzanne Chartrand dès 2013, recommande deux finalités pour satisfaire aux exigences de maîtrise de la langue : il s'agit d'une part, de développer les compétences langagières des élèves c'est-à-dire la communication à travers le langage oral ou écrit. A ces premières s'ajoutent, d'autre part, la connaissance et la compréhension minimale du fonctionnement de la langue. La liste d'objets d'études grammaticaux au lycée illustre la composition d'une triade : compétences langagières, compétences linguistiques et connaissances linguistiques. La grammaire n'est donc plus un « instrument » mais un objet d'étude à part entière, évaluable en compétences. Rappelons que la compétence désigne un ensemble de ressources assez variables (comportements/ connaissances/ savoir-faire/raisonnements), qui peuvent être mobilisées par un élève, lors d'une activité, puis « remobilisées » lorsque nécessaire, et se muer en capacités à caractère plus général ou bien transversal. Le souci de l'acceptabilité des productions orales et écrites, de la norme et de son éventuel écart se trouverait ainsi, de cette manière, repensé en réduisant la différence entre une langue enseignée et un résultat empirique, il s'agirait quasiment d'une ligne de crête entre dérives technicistes gommant le sens des travaux d'élèves et absence d'exigences linguistiques.

1.2.2. Grammaire et temporalité

Un des objectifs majeurs de l'enseignement des outils de maîtrise de la langue se révèle paradoxalement être la maîtrise d'une temporalité :

Il ne s'agit pas d'envisager la construction de savoirs dans un présentisme aveugle mais bien de prendre en compte les différents régimes d'historicité ! Loin de louer les temps anciens où la triade latin/grec/français régnait en maître, loin de figer la langue dans une sacralisation, il paraît davantage opportun de concevoir des savoirs dans la durée qui ne se limite pas à l'année scolaire, afin de favoriser le transfert et la réalisation de productions écrites ou orales.

Enseignement régulier, pratiques harmonisées et continuité sont les incontournables piliers de l'efficacité afin de permettre une solide installation des connaissances grammaticales, des compétences langagières et linguistiques, et une formation vigoureuse dans toutes les disciplines.

S'il est bien une construction qui se doit d'être collective au sein d'un établissement, c'est celle qui organiserait les outils de langue autour de la métaphore du fil, fil bleu le fil bleu qui lie les franges du châle de prière juive, fil rouge goethien, fil d'Ariane qui guide les pas de Thésée, fil à plomb maçonnique qui symbolise l'effort. Enseignants certes, mais aussi tisserands d'une toile qui s'assemble et se consolide depuis le cycle 2, dont les nœuds s'affirment au cycle 3 afin d'assurer des apprentissages solides. Concevoir l'acquisition de connaissances grammaticales, la maîtrise de compétences langagières autour de la temporalité de cycle augure d'une mise en œuvre, riche de la collaboration entre enseignants, assise sur une montée en charge progressive.

Ainsi, la mise en œuvre d'une collaboration soutenue entre école primaire/collège et lycée, pour reprendre l'organisation traditionnelle peut être un des piliers essentiels supportant la réussite langagière des élèves et la prise en compte pour les collègues d'une progressivité des apprentissages, d'une réflexivité autour des pratiques.

Au-delà de l'établissement, système scolaire et système de la langue sont mis en abyme, les enseignants gagneraient à être complémentaires au niveau d'un bassin d'enseignement, pour assurer à la fois, la réussite scolaire de tous, la réflexivité des pratiques et le travail en réseau. En somme, c'est la liaison entre les différents intervenants, école primaire, collège et lycée, qui faciliterait le déploiement, l'articulation et la continuité de l'enseignements de la grammaire.

2. Analyses de pratiques dans le cadre de la formation.

Dans le cadre de la formation continue, les formateurs accompagnent leurs stagiaires lors de la construction de leurs compétences professionnelles par le biais d'échanges, par l'information des recommandations officielles, par des situations d'apprentissage. Toutefois, pour les formateurs, il n'est guère possible de s'emparer rapidement des conséquences et résultats de leurs actions de formation. À partir de ce constat, il devient dès lors primordial de poser les jalons d'un engagement à la réflexivité pour les personnels formés. Qu'entendre exactement par cette recommandation ? La réflexivité est une posture qui consiste à se décentrer pour faire un retour sur l'action par la pensée, pour penser ses schèmes d'action, ses habitudes, puis sa pratique.¹¹ Par ce biais, il s'agit de construire une identité professionnelle affirmée, avec des savoir-faire qui permettent de gagner en efficacité. Pour les enseignants de lettres, la situation est paradoxalement perçue, Dominique Bucheton écrit en 2013 dans un article intitulé « Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes » :

L'enseignant est au cœur de tensions professionnelles infinies : suivre les programmes, les séquences d'enseignement prévues ou s'ajuster aux élèves, gérer l'hétérogénéité croissante des classes, etc. Lâcher la bride à l'oral ou l'écrit des élèves, les autoriser à donner leur point de vue est pour l'enseignant fortement anxiogène.

Dans un métier de l'humain tel que l'enseignement, il paraît primordial de s'interroger sur sa façon de penser et d'agir, de façon à satisfaire l'ambition de faire réussir tous les élèves. Prendre conscience de ces objectifs dans le cadre de la formation à l'enseignement des outils de la langue peut-être une excellente porte d'entrée à la formation d'enseignants réflexifs car les résistances paraissent amoindries ; la multiplicité des questionnements en témoigne.

2.1. Sur le terrain des pratiques variées

Interrogeons des collègues enseignants lors d'une formation, lesquels affectionnaient la grammaire quand ils étaient élèves, et lesquels ne sont pas inquiets à l'idée de l'enseigner, ne redoutent pas sa difficulté. De manière concrète, ils sont peu nombreux à répondre par l'affirmative à cet expéditif questionnaire auquel j'ai pu me livrer lors de formation et en questionnant mes collègues en établissement. Le constat est éloquent : l'enseignement de la grammaire en classe de français, quel que soit le niveau d'enseignement continue à être un point délicat, redouté par de nombreux enseignants, à commencer par les professeurs titulaires stagiaires, ou les enseignants plus expérimentés, chevronnés.

¹¹J. Piaget, *La prise de conscience*, Paris, P.U.F.1974.

L'apprentissage de la langue se trouve souvent être l'objet d'inquiétude de toutes sortes : certains redoutent qu'à l'école primaire ne soient plus apprises « comme avant » les bases de la langue, d'autres en collège s'interrogent sur le rythme à adopter face à l'hétérogénéité des classes, certains travaillent plus sporadiquement l'orthographe et la grammaire au fil des textes étudiés, quelques-uns continuent de penser que l'étude de la langue est réservée exclusivement à des listes d'exercices dits de remédiation pour les élèves en difficulté. Puis, nombreux sont qui, déterminés à enseigner la langue à tous les niveaux de la scolarité, tentent d'inventer une nouvelle façon de réfléchir aux questions de langue et de les enseigner. Les questionnements les plus courants concernent la démarche à adopter, la durée hebdomadaire à y consacrer et l'adéquation entre les activités proposées et les moyens pour évaluer. Au-delà du ressenti d'une possible insécurité liée à une formation personnelle peu consistante, leur questionnement met en évidence plusieurs axes de difficultés :

- choix du matériau à étudier, choix de la terminologie à enseigner
- dispositifs d'apprentissage, d'évaluation
- type de démarche à mettre en œuvre pour chaque élève, à besoin particulier ou pas.
- organisation concrète à l'intérieur de la séance et de la séquence

Ces questions, hétérogènes et sans cesse renouvelées sont détaillées en Annexe III. La première des quatre « zones d'incertitudes » contradictoires est fortement liée à la tradition de l'enseignement grammatical et représentée par une terminologie qui a pu évoluer. La deuxième incertitude concerne directement le référentiel de compétences qui précise, d'un point de vue institutionnel, les finalités des pratiques scolaires et peut de ce fait interroger les enseignants qui ne maîtrisent pas ce matériau. Puis vient le questionnement qui accompagne nécessairement la prise en compte de l'élève lambda dans sa singularité. Enfin, la dernière zone d'inconfort est engendrée par l'écart entre la grammaire scolaire et celle de la recherche universitaire dont la transposition didactique n'est pas forcément la plus aisée.

Tenir compte de ces quatre zones d'inconfort, en formation des enseignants, se révèle être une redoutable nécessité pour éviter que ce moment de réflexion, plus exactement de construction d'une posture réflexive, ne soit guidé par un éventail de stratégies inefficaces ou inopérantes, ou bien au contraire par une intransigeance contreproductive.

Questionner les stagiaires lors d'une action de formation et les collègues au sein d'un établissement est une stratégie selon Evelyne Charlier¹² qui permet, à celui qu'on consulte, de conceptualiser son expérience professionnelle, de s'arrêter pour réfléchir à ce qu'il transmet au quotidien, qui cible en outre les freins et les ressources dans son activité. Transposer ses réponses à l'écrit favorise, pour l'enseignant, de plus l'intellectualisation d'un processus qui se concrétise par une trace datée, qu'il peut consulter à loisir et à partir de laquelle il peut mesurer sa construction professionnelle. Le langage est l'outil pour décrire la réalité de la classe, pour traiter des pratiques pédagogiques. Ainsi, expliciter ses questionnements, c'est quasiment déjà adopter une position d'extériorité qui interroge les pratiques pédagogiques, tout en les mettant à distance, et à la fois tout en étant conscient de son inévitable implication. En effet, comment un enseignant

¹² E. Charlier et alii, *Comment soutenir la démarche réflexive ?* De Boeck, 2013.

pourrait-il parler de ses élèves, de ses pratiques en étant tout à fait détaché de la situation. Son rapport à la situation qu'il décrit pose les jalons de sa propre réflexivité.

2.2. Professeur Fonctionnaire Stagiaire : représentations, accompagnement

Le jeune enseignant, qu'il soit étudiant à l'université lors de cours disciplinaires ou déjà stagiaire en milieu scolaire, doit construire sa propre identité professionnelle. La fonction du tuteur qui l'accompagne est définie dans ces termes :

- une fonction d'accueil et de médiation permettant au stagiaire d'intégrer une communauté [...]
- une fonction de formateur du PFS, qui lui permet de bénéficier de l'expertise d'un professionnel expérimenté [...]
- le tuteur aide le PFS à se positionner par rapport aux compétences à acquérir.¹³

Lorsque la mission m'a été confiée d'encadrer un collègue, professeur stagiaire, il m'est apparu comme essentiel de lui donner les moyens de conceptualiser son expérience professionnelle afin qu'il soit en mesure de maîtriser son image, qu'il prenne la mesure de la responsabilité qui lui incombe ainsi que le suggère Éric Prairat dans ses écrits, qu'il réfléchisse à sa propre déontologie. Ainsi que le définit le *Littré*, la déontologie recouvre l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. Quoi de plus nécessaire à la formation d'un jeune enseignant ? C'est, en effet, par ce biais que les actions et les décisions se définissent et la réflexion autour des recommandations liées à l'enseignement de la langue a pu être une entrée possible.

De manière systématique après chacun de nos échanges oraux concernant l'observation de séances dédiées aux outils de la langue, j'ai demandé à mon collègue de rédiger un petit compte rendu personnel, daté, reprenant son ressenti de la situation d'enseignement, les principaux problèmes rencontrés pour construire la séance, les écueils pratiques lors de la mise en pratique. Ces écrits sont restés essentiellement en sa possession, et c'est ce matériau qui a nourri nos échanges. Selon Philippe Perrenoud¹⁴, *la pratique de l'écriture professionnelle peut aider les enseignants débutants à développer une posture réflexive*.

Quelques extraits :

- Le fait de réfléchir aux modalités, aux outils à utiliser, trouver des exercices interactifs, originaux... cela m'a redonné goût à l'enseigner.
- C'est vrai que les cours de grammaire peuvent être complexes à construire car il faut arriver à intégrer les notions revues à la fois tout en les rendant accessibles aux collégiens
- J'ai l'impression parfois que professeur au lycée est différent de professeur au collège ! J'espère que je saurai faire les deux !
- Et puis il faut aussi réfléchir à l'idée de la progression grammaticale en tant qu'avancée : je trouve qu'il m'est compliqué de concevoir tout le système grammatical actuel, ses règles, son sens... Par quoi commencer l'année, par exemple ?
- C'est sûr : on a envie de commencer l'année par une notion "simple", mais ce qui nous semble abordable ne l'est pas forcément pour nos élèves et pour la notion "simple", il y a aussi cette idée que quelque chose de clair pour nous ne l'est pas forcément à expliquer, quand bien même cela soit abordable... C'est assez complexe en fait.

¹³ *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, B.O. n°30 du 25 juillet 2013.

¹⁴ Perrenoud Philippe, Altet Marguerite, *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, De Boeck 2013.

Rédiger ces petits documents a, je pense ou tout du moins je l'espère, été source de pauses réflexives pour le professeur que j'encadre car il me semble capital d'analyser ses propres pratiques, dès l'entrée dans le métier.

L'enseignement de la grammaire m'a paru la condition idéale car, tout est à construire ! Si l'enseignant novice a lui-même entretenu une relation d'échec avec la grammaire, il est hautement possible de son enseignement en situation de classe soit vécu comme un pensum ennuyeux dont il faut se débarrasser avec force batteries d'exercices. En effet, il paraît légitime d'affirmer qu'un enseignant aura tendance à reproduire, plus ou moins consciemment la situation d'apprentissage qu'il a lui-même vécue, avec son cortège de règles à apprendre par cœur.

Le tuteur se doit de répondre à des exigences d'efficacité, voire d'efficience, finalisées par des bilans et des objectifs d'accompagnement clairement établis. Pour les professeurs stagiaires en quête de construction professionnelle, de gestion de classe rapidement acquise, de séquences problématisées et cohérentes, le rythme est intense, aussi certains expriment à leur tuteur des demandes paradoxales : « Fournissez-nous des réponses concrètes, des solutions qui fonctionnent, pour résoudre des questions que nous ne pouvons, n'avons pas (ne voulons pas) le temps de nous poser clairement.... Le langage professionnel des formateurs, universitaires ou tuteurs n'est pas bien perçu par les professeurs stagiaires, en recherche de réponses aisément compréhensibles, aisément applicables, aisément transférables, sans jargon ni théories superflues.

2.3. Point de vue des élèves sur la grammaire

Accompagner la formation des enseignants permet d'agir à deux niveaux, dans un premier temps, favoriser l'acquisition de compétences professionnelles en adoptant une posture réflexive, enfin et surtout il s'agit de ne pas perdre de vue qu'enseigner signifie être en lien avec autrui, collègue ou élève. Agir sur la formation des enseignants, c'est à terme atteindre l'objectif premier qui reste la réussite de tous les élèves. Comment procéder ? La grammaire peut sembler être un mot interdit, pour les enseignants et les élèves, qu'il faudrait prononcer à voix basse, pendant un cours. Qu'en est-il réellement, comment les collégiens perçoivent-ils cet enseignement ? Au-delà d'a priori et préjugés sans réel support, j'ai choisi de construire un sondage en ligne utilisant MOODLE, pour évaluer l'écart entre ma perception personnelle et celle d'élèves. L'échantillon porte sur environ 120 élèves scolarisés en collège de la sixième à la troisième, volontaires, le questionnaire était totalement anonyme. Le titre du questionnaire ne mentionnait pas le terme de grammaire.



2 Avez-vous l'impression de progresser au fur et à mesure des années scolaires, depuis le CM1?

Réponse	Moyenne
oui	 59%
ça dépend des années	 22%
je réussis sans effort particulier	 16%
non	 3%
pas vraiment	 3%

3 Selon vous, qu'étudie-t-on en français?

Répondez en quelques mots, en détaillant ce qui vous paraît "revenir" tous les ans dans votre scolarité.
(par exemple: le vocabulaire, les textes, ...)

Les conjugaisons/ conjugaison grammaire poésie la grammaire / les textes / la conjugaison /
L'orthographe grammaire les bases/ conjugaison/Compréhension de texte, conjugaison
et figure de style/Vocabulaire verbes textes s'exprimer/Conjugaison, Grammaire, Vocabulaire, Orthographe /
la conjugaison, lecture, grammaire, poésie/ La poésie, la grammaire/ Orthographe, grammaire/
grammaire et orthographe/ comprendre la langue/ la grammaire et le vocabulaire
conjugaison et grammaire/orthographe grammaire vocabulaire langue /conjugaison, grammaire, culture générale/ La
grammaire/À ne pas faire d'erreur dans l'emploi du français/
Des textes, de la grammaire, des œuvres d'arts/Le vocabulaire, la conjugaison, la ponctuation/
les époques littéraires, les auteurs, leur style/ conjugaison, les règles de grammaire et orthographe /

4 Qu'est-ce que la grammaire selon vous?

Je ne sais pas/ bien composer une phrase/ règles à suivre pour savoir parler et écrire/
Les pronoms et toutes les règles/ Reconnaître les mots, forme de phrase/
Accorder les verbes/ La structure dans une phrase l'ensemble des règles pour maîtriser la langue/Les temps comme
l'imparfait par exemple/Les terminaisons, constructions des mots et des phrases/ la structure d'une phrase constitution
d'une phrase/ la grammaire regroupe les verbes et les conjugaisons, étude des mots et leur classification/ c'est tous ce
qui concerne la forme des verbes tout ce qui nous permet de maîtriser la langue français/ c'est du français/ La maîtrise
des règles de la langue française/ Règles régissant une langue/
L'orthographe et la conjugaison les accords/ c'est un moyen pour que tout le monde se comprenne/un ensemble de règles/
la construction de phrases/ apprendre à ne pas faire de fautes d'orthographe/La grammaire sert à bien maîtriser l'ordre
des phrases/ savoir construire des phrases pertinentes en français/construction des phrases, nature fonction des mots/
c'est accorder, réussir à faire 1 phrase correcte/ la grammaire sert à bien écrire des phrases

5 Pensez-vous maîtriser la grammaire en général?

Réponse	Moyenne
Oui	 71%
Non	 29%

6

Pensez-vous maîtriser la syntaxe à l'écrit?

(ordre des mots et identification des formes de phrases)

Réponse	Moyenne
Oui	 81%
Non	 19%

7

Pensez-vous maîtriser la syntaxe à l'oral lorsque vous souhaitez communiquer de manière claire?

(ordre des mots et identification des formes de phrases)

Réponse	Moyenne
Oui	 84%
Non	 16%

8

Pensez-vous maîtriser la conjugaison en général?

Réponse	Moyenne
Oui	 77%
Non	 23%

9

Lorsque vous écrivez un paragraphe construit ou une rédaction, doutez-vous beaucoup de l'orthographe, de la conjugaison ?

Réponse	Moyenne
Oui	 55%
Non	 45%

10

Pensez-vous posséder un vocabulaire suffisamment précis pour vous expliquer dans une situation compliquée, lorsque vous devez argumenter?

Réponse	Moyenne
Oui	 65%
Non	 35%

11

En grammaire, avez-vous l'impression d'étudier tous les ans les mêmes notions?

Réponse	Moyenne
oui, tous les ans	 34%
je ne m'en souviens pas	 31%
non, c'est souvent très différent	 31%
non, il y a des années sans grammaire	 9%

12

Faudrait-il avoir plus d'heures d'enseignement en français en collège?

Réponse	Moyenne
Oui	 42%
Non	 58%

13 Selon vous, qu'est ce qui vous empêche de maîtriser vraiment le français?

Les différents types de notion comme l'adjectif épithète que je ne comprends pas/je ne sais pas/?/ Le manque d'attention je rigole trop mais je vais me reprendre la complexité/ Le manque de vocabulaire pour éviter les répétitions/ L'oral/ Rien/ les nombreuses règles et exceptions/Les nombreuses possibilités différentes en orthographe, en conjugaison...etc. / Le manque de temps d'enseignement /Le fait de ne pas réussir à identifier certains temps/Le vocabulaire /je ne sais pas vraiment /*je ne sais pas*/ je sais pas/Je ne suis pas vraiment intéressé par le français/Le Français est une langue très difficile à maîtriser car elle est composée de beaucoup de formes différentes à retenir donc c'est surtout le fait de tout mémoriser correctement qui est dur./La conjugaison lors des dictées/Je sais pas/Ma faible volonté

14 Est-ce que vous avez l'impression d'avoir vraiment acquis, de manière sûre, tout le vocabulaire qui est en lien avec l'apprentissage de la grammaire ?

(par exemple, lorsque les mots suivants "subordonnée", "participe", "attribut", "pronom", "nature/fonction" sont évoquées, savez-vous **vraiment** ce que cela veut dire en terme de connaissance?)

Réponse	Moyenne
je pense savoir quand on m'explique et c'est moins clair après la leçon	44%
non, c'est confus	34%
oui, sans problème	25%
je ne retiens pas ces notions	6%
c'est trop compliqué	6%

15 Pensez-vous qu'on travaille assez à l'oral en français pour apprendre à bien s'exprimer?

Réponse	Moyenne
Oui	52%
Non	48%

À partir de ce questionnaire, plusieurs constats sont possibles :

-l'acquisition du métalangage grammatical reste à parfaire (question 14) car seulement 26% des élèves estiment maîtriser ce champ alors qu'ils sont plus de 70% (question 1) à penser que la grammaire globalement est acquise.

-L'aspect « ennuyeux » de cet enseignement, qui tombe aux oubliettes » de la mémoire des collégiens invite à s'interroger sur les pratiques et les démarches mises en œuvre (question 11).

-Les réponses hétérogènes liées à la question 13 mettent en évidence le peu de clarté dans la présentation de la grammaire, bien peu perçoivent la langue comme un système dont il s'agit de se construire une représentation mentale. La majorité insiste sur la complexité de la langue.

-certaines activités techniques, telles que la conjugaison, activité confortable et rassurante pour de nombreux élèves remportent l'adhésion des élèves.

3. Ingénierie de la formation

S'engager dans une action de formation implique pour un formateur de concevoir un espace de réflexion où se rencontrent la commande de l'institution, les avancées de la recherche dans le secteur déterminé ainsi que les pratiques qui peuvent se dérouler dans les classes. Ainsi, le formateur va tour à tour mettre en œuvre les compétences du référentiel qui lui sont propres. Le rôle du formateur académique est un métissage, pour reprendre la métaphore du fil qui relie, attache, se tisse et compose la toile de cette ingénierie de formation dont les cinq étapes se définissent de la sorte : analyser/concevoir/réaliser/évaluer/réguler. Il s'agit donc de se questionner pour « penser/concevoir/élaborer » une formation répartie sur deux journées, distantes de quelques semaines, ayant pour objet « Enseigner les outils de la langue en collège » pour en faire un outil d'interrogation professionnel et en tirer une réflexivité. Puis « mettre en œuvre/animer » de manière efficace pour que les stagiaires soient motivés à collaborer de manière dynamique. Le troisième temps de cette formation « accompagner l'individuel et le collectif » s'organise idéalement sur un temps long afin que chacun puisse agir, faire évoluer ses pratiques en conscience. La régulation, qui s'observe à travers la triade « observer/analyser/évaluer » reste un élément incontournable : en tant que formateur, la responsabilité engage de ne pas se contenter de former pour former sans autres considérations pour l'avis de la personne formée¹⁵.

3.1. En amont.

L'objectif majeur de cette formation est de développer le questionnement des collègues comme source et outil de développement des compétences professionnelles, à ce titre, la réflexion sur les outils de la langue pourrait figurer comme une activité transversale à tous dans le but de :

- construire un climat de formation positif et constructif : favoriser le bien-être professionnel, encourager la parole argumentée des jeunes collègues au travers de pratiques coopératives, conforter le droit à l'erreur comme processus d'apprentissage des méthodes didactiques (toutes les stratégies ne fonctionnent pas aussi bien en classe que sur le papier), mettre en place des systèmes d'entraide et de partage de savoirs entre pairs ;
- mettre en œuvre un fonctionnement participatif au sein de la discipline dans l'établissement : choix d'activités en cohérence, de projets, de manières d'apprendre ;
- développer un esprit critique vis-à-vis de ses manières de faire cours et faire apprendre : quelles stratégies mises en œuvre pour quelle efficacité ?
- améliorer le rapport à la formation continue par l'élaboration de projets qui intégreraient le numérique : projets d'apprentissage dans le but d'acquérir de nouvelles méthodes d'enseignement en pratiquant la démarche réflexive ; projets d'action pérenne dans le but de permettre aux élèves de construire progressivement leurs compétences langagières et linguistiques.

¹⁵ Voir Annexe V. Questionnaire de réinvestissement.

3.2. Les journées de formation.

Dans la mise en œuvre de la formation¹⁶, l'objectif essentiel paraît être **le travail sur les représentations et habitudes mises en œuvre par les collègues afin d'engager une réflexion**. Qui dit changement suppose mouvement et le Q-Sort est un outil intéressant qui implique le mouvement. En effet, dans le cadre d'une formation, le Q. Sort¹⁷ peut avoir une fonction double : d'un côté, il permet de saisir, dès le début de la formation une image des représentations au sein d'un groupe de collègues ; de l'autre, il favorise la réflexion et entraîne graduellement des modifications dans ces représentations. Nous avons demandé à chaque participant de choisir l'affirmation avec laquelle il se sent totalement en accord, puis il a été invité à se déplacer dans la salle à l'endroit qui correspondait à son choix, créant ainsi un groupe composé aléatoirement des personnes partageant la même conviction. Chaque groupe se devait d'expliquer et justifier son positionnement de manière raisonnée. Dès lors la formation, au lieu de s'arrêter dans de sempiternelles guerres idéologiques entre les partisans d'une approche et les contradicteurs antagonistes, a pu alors prendre s'appuyer sur des arguments dépassant la bipolarisation stérile qui interrompt la réflexion. En somme, le Q-Sort un instrument de diversification des points de vue ou des angles d'attaque d'un problème qui motive l'action de formation.

Notre angle d'attaque a été choisi à la suite de la lecture des travaux de recherches (en lecture et dans le cadre de la formation de formateurs) de Roland Goigoux¹⁸ sont unanimement reconnus, et celui-ci soulève la question suivante : *Dans une séance, qu'est-ce qui fait que les élèves / étudiants sont enrôlés et maintenus dans la tâche ?*

Au-delà du fait que l'individu doit savoir où il va et pourquoi il s'engage, se pose la question de la motivation et de l'apport personnel. Cela serait donc en tout début de la formation que s'opère cet engagement. Ces pistes de travail qui ont guidé l'animation de ce parcours de formation en présentiel, afin d'animer au mieux pour accompagner les jeunes enseignants. Toutefois, un programme de formation se doit de prendre en compte les pré-requis des stagiaires : à savoir parfois une certaine insécurité, des prescriptions officielles à « répréciser », des questionnements à approfondir. Dès lors, un scénario élaboré doit évoluer en fonction des attentes et de la mise en place de la journée, et c'est le rôle du formateur d'accompagner au mieux l'individuel et le collectif en s'adaptant de manière rapide avec des solutions et des stratégies de remplacement.

Un soin particulier a été accordé à la clôture de cette première journée de formation et ma collègue et moi-même avons demandé à nos stagiaires de mettre directement en action les éléments abordés. Ainsi, il nous a semblé cohérent de leur proposer d'élaborer des activités en utilisant les outils et les connaissances apportés pendant ce temps de formation. L'ensemble des propositions ont été assemblée dans un padlet¹⁹ accompagné de tous les apports théoriques, celui-ci a été envoyé à tous les participants de cette journée afin de les accompagner au mieux, dans la poursuite du questionnement engagés lors de cette formation aux outils de la langue. L'analyse alors produite à partir des activités est

¹⁶ Voir Annexe VI.

¹⁷ <http://www.oocities.org/afcacp/leqsort.htm>

¹⁸ Conférence de Roland Goigoux, « Quels savoirs utiles aux formateurs ? » IFé-ENS Lyon, novembre 2016.

¹⁹ Voir Annexe IV.

didactiquement très fine et spécifique au domaine en question. Elle permet de guider, sur le long terme, le stagiaire en cas de difficulté ou de doute et de lui proposer des activités de soutien. Construire un padlet, travail collaboratif par excellence, permet d'approfondir ce qui vient d'être actualisé lors de la formation ; en outre, puisqu'il est élaboré, après coup, par les acteurs, en apprentissage sur leur propre activité, le padlet devient le signe même de la formation.

3.2. En aval.

Pour le formateur, il convient tout d'abord d'opérer un retour sur lui-même et de chercher à s'auto-évaluer afin de réguler ses propres pratiques. Ce questionnement peut prendre différentes formes :

-Ai-je été en mesure d'exposer clairement les recommandations officielles ?

-Ai-je écouté, entendu, pris en compte les stagiaires dans leur diversité ?

-Ai-je été respectueuse du cadre de neutralité qui m'est défini ?

-en somme, ai-je agi et réagi avec tact et déontologie ?

Dans un second temps, le formateur aura à cœur de vérifier plusieurs éléments directement en lien avec les stagiaires dont il a la responsabilité. Qu'en est-il concernant l'évaluation des acquis, ce qui permet de déterminer l'efficacité d'une formation ? Qu'en est-il concernant la réflexivité ? Ces éléments ne sont pas vraiment appréciables pour un formateur à l'issue d'une ou deux journées de formation. Il n'a guère que la possibilité d'obtenir un retour par le biais d'un questionnaire de réinvestissement rempli à l'issue de la formation²⁰ : celui qui accompagne cette formation est anonyme, constitué par un diagramme « radar » et des questions ouvertes laissant à chacun la possibilité de compléter librement les items.

Accompagner les enseignants est un acte qui a lieu sur la durée afin de pouvoir observer réellement la modification des pratiques des collègues et par conséquent favoriser la réussite des élèves, dans les études supérieures par exemple. L'évaluation de la formation pourrait se mesurer à travers un comportement réflexif à l'échelle d'une équipe par exemple qui choisirait de construire un espace de saine collaboration avec les établissements du bassin.

En effet, l'expérience de formation n'est pas forcément accessible aux formés eux-mêmes car certains concepts doivent trouver un chemin intellectuel avant de se concrétiser dans les pratiques.

²⁰ Voir Annexe V.

C. Perspectives de conclusion

La formation a besoin de temps ! La régulation n'est guère possible lorsqu'il n'y a pas vraiment d'évaluation de l'efficacité. C'est tout l'enjeu de la réflexion qui se trouve déportée : la formation en présentiel se déploie, ou plutôt, restreint son déploiement dans une temporalité trop étreinte pour lui permettre de se développer complètement. A mes yeux, le présentiel se trouverait grandement renforcé s'il se complétait par des modules de formation en distanciel, de type MOOC, (« cours en ligne ouvert et massif », pour une traduction respectueuse de notre langue) sur une plateforme à distance comme Moodle par exemple. Cette modification radicale de stratégie qui combinerait présentiel et distanciel ferait de la formation hybride un atout majeur pour former les enseignants dans la durée. Il s'avère que l'association de temps de formation synchrone, en présentiel, riche d'échanges directs avec des temps de formation à distance, asynchrone permettrait d'envisager une réelle évaluation des acquis liés à la formation. Et, de ce fait, avoir un impact réel sur les pratiques et la réussite de tous les élèves.

Ainsi que cette dernière période vient de le démontrer, la modification radicale des espaces de travail suppose d'envisager aussi un virage dans les apprentissages, en discriminant soigneusement ce qui doit impérativement se concevoir en groupe et ce qui peut se réfléchir de manière plus individuelle. Les perspectives n'incitent plus forcément aux déplacements et aux regroupements de personnels et si la lecture attentive du Plan Académique de Formation en Lettres, dans l'académie de Reims, sur ces trois dernières années, illustre la volonté affirmée de former les enseignants en respectant étroitement les orientations ministérielles, il s'agit peut-être d'envisager différemment l'organisation d'actions de formation.

Observatoire privilégié de notre société, le champ de la formation des enseignants se révèle être lieu de la construction, professionnelle, éthique. Lieu aussi rhétorique, qu'abstrait ou géographique, sociologique ou dramaturgique, la formation transporte les participants, stagiaires et formateurs, en un laboratoire de réflexions où le temps devient un élément essentiel.

D. Sources

Corpus officiel :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série° 1, 14 février.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 5, 12 avril.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 3, 19 juin.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 17, 23 avril (« Socle commun de connaissances, de compétences et de culture »).
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 11, 26 novembre.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 3, note de service du 25 avril.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 30, 26 juillet.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 1, 22 janvier.

Ouvrages de références :

BUCHETON, Dominique. Les gestes professionnels dans la classe. Pédagogies[références] : ESF édition, 2019.
PERRENOUD, Philippe. *Former des enseignants réflexifs*. Perspectives en éducation & formation : 2^e édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2014.
CHARLIER, Evelyne. *Comment soutenir la démarche réflexive*. Guides pratiques former & se former. 3^e édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2017.
ROS DUPONT, Michelle. & BINISTI Patrick. *L'observation réfléchie de la langue au cycle 3*. série formation : Nathan pédagogie, Paris, 2006.

Articles :

CHARPENTIER, Axelle & SOLNON, Anaëlle. La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*, juin 2019, n°. 19.23.
COLTIER, Danielle ; AUDRAS Isabelle & DAVID Jacques. Enseignement de la grammaire : contenus linguistique et enjeux didactiques, *Le français aujourd'hui*, 2016, vol. 192, n°. 1, p. 3-14.
PAUL, Maëla. Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école. *Cahiers Pédagogiques*, Hors-Série n°.22, 2010.
PRAIRAT, Eirick. « La responsabilité », *Le Télémaque*, vol. 42, n°. 2, 2012, p. 19-34.
TOURMEN, Claire. L'expérience des formés, obstacle ou ressource pour les formateurs ? . Evelyne Charlier éd., *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. De Boeck Supérieur, 2013, p. 117-128.
TROSEILLE, Bruno. Quels usages des évaluations standardisées des élèves ? *Revue Administration et Éducation*, septembre 2018, n°159, p.105-110.
ULMA, Dominique. Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, 2016, n° 192, p.97 à 106.

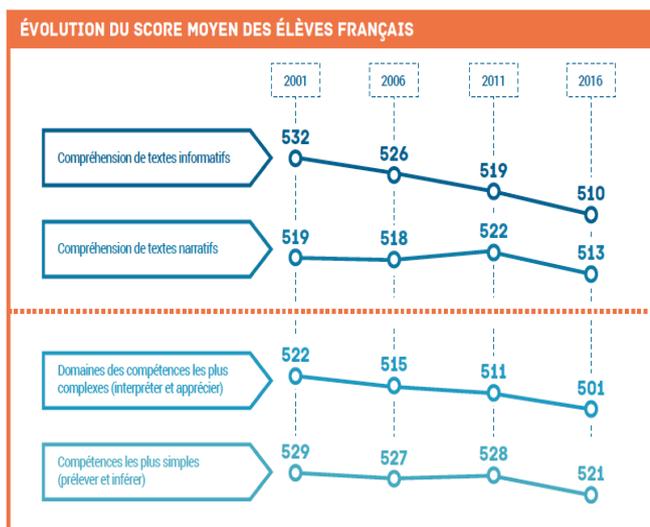
Acte de colloque ou une conférence :

BUCHETON, Dominique. *Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes*. In : AFEF, rencontre-débat du 19 janvier 2013 : « *Écrire : l'enseigner, et l'apprendre ?* » janvier 2013, Paris.
MONNERET, Philippe. L'enseignement de la grammaire au collège. In : Plan National de Formation Séminaire « Enseignement de la langue ; compétences linguistiques et compétences langagières du cycle 4 au lycée » le 27 mars 2019, Paris.
RAUCY, Paul. & alii. *Problématiques, enjeux, conférences et ateliers*. In : Plan National de Formation Séminaire « Enseignement de la langue ; compétences linguistiques et compétences langagières du cycle 4 au lycée » le 27 mars 2019, Paris.

Les documents proposés se destinent à être des compléments de lecture, qui illustrent les étapes de cette réflexion.

Annexe I	page 1
Annexe II	pages 2 et 3
Annexe III	page 4
Annexe IV	page 5
Annexe V	page 6
Annexe VI	page 7
Annexe VII	page 8

Annexe I. Évolution des résultats en littératie, études PIRLS.



Pays	Scores moyens
Irlande	567
Finlande	566
Pologne	565
Irlande du Nord	565
Angleterre	559
Lettonie	558
Suède	555
Hongrie	554
Bulgarie	552
Lituanie	548
Italie	548
Danemark	547
Pays-Bas	545
Rép. Tchèque	543
Slovénie	542
Autriche	541
Moyenne européenne	540
Allemagne	537
Slovaquie	535
Portugal	528
Espagne	528
Belgique (FL)	525
France	511
Centre de l'échelle PIRLS	500
Belgique (FR)	498
Malte	452

5. Évolution du score moyen de la France en fonction des types de textes

PIRLS	Textes informatifs				Textes narratifs			
	Score moyen de la France	Différence entre années			Score moyen de la France	Différence entre années		
		2011	2006	2001		2011	2006	2001
2016	510	-9	-16	-22	513	-9	-5	-6
2011	519		-7	-13	521		4	2
2006	526			-6	517			-2
2001	532				519			

Lecture : en 2016, le score moyen de la France sur les textes informatifs est de 510. C'est 22 points de moins qu'en 2001.

En gras : la différence est significative.

Champ : métropole + Guadeloupe + Martinique.

Sources : IEA - MEN-DEPP

Réf. : Note d'information, n° 17.24 © DEPP

6. Évolution du score moyen de la France en fonction des processus de compréhension

PIRLS	Prélever et Inférer			Interpréter et Apprécier				
	Score moyen de la France	Différence entre années			Score moyen de la France	Différence entre années		
		2011	2006	2001		2011	2006	2001
2016	521	-7	-6	-8	501	-10	-14	-21
2011	528		1	-1	512		-4	-11
2006	527			-2	515			-7
2001	529				523			

Lecture : en 2016, le score moyen de la France sur les processus de compréhension « Interpréter et Apprécier » est de 501. C'est 21 points de moins qu'en 2001.

En gras : la différence est significative.

Champ : métropole + Guadeloupe + Martinique.

Sources : IEA - MEN-DEPP

Réf. : Note d'information, n° 17.24 © DEPP

L'échantillon : en France, l'enquête porte sur un échantillon de 4767 élèves répartis dans 268 classes de 163 écoles. Il tient compte de la taille des écoles et du type de scolarisation. Au niveau international, 366572 élèves ont été évalués dans 12124 écoles.

Sources : la note d'information 17.24 de la DEPP est en ligne sur education.gouv.fr/statistiques

CM1 CM2

• **GRAMMAIRE**

La phrase :

- Phrases verbales, non verbales (se repérer dans une phrase simple/ les constituants)
- Ponctuation (éventuellement codes du dialogue du dialogue)
- se repérer dans une phrase simple
- Type de phrases et construction cohérente à la forme affirmative négative, type interrogatif/exclamatif (distinction entre la norme de l'écrit et l'oral)

Les fonctions de la phrase :

- accord sujet verbe (normes et régularité)
- distinguer phrases simples et phrases complexes (compter les verbes)
- comprendre la distinction entre complément d'objet et compléments circonstanciels (manipulations : déplacement/ suppression)
- règle des accords du participe passé avec avoir et être
- le fonctionnement du groupe nominal : épithète, attribut et complément du nom

Les natures (classes grammaticales) :

- Verbes noms
- adjectifs qualificatifs
- adverbes (lieu, temps, manière)
- déterminants (possessif, démonstratif, interrogatif, exclamatif)
- article défini et article indéfini, formes contractées de l'article défini
- pronoms personnels (sauf y et en)
- conjonction de coordination
- locutions adverbiales exprimant le lieu, le temps, la cause ou la conséquence

• **CONJUGAISON**

- reconnaissance du verbe dans la phrase
- discrimination entre les trois groupes
- distinction entre les temps simples et les temps composés
- comprendre la notion d'antériorité postériorité
- conjugaison des temps simples de l'indicatif et passé composé
- Découverte des verbes irréguliers : être avoir aller faire dire prendre devoir pouvoir vouloir
- conjugaison du présent de l'impératif

• **ORTHOGRAPHE**

- maîtriser l'orthographe en lien avec la conjugaison, notamment les verbes étudiaient au présent 1er groupe -cer, -yer,-eter, -eler
- mots invariables type adverbe
- variation en genre et en nombre des noms et des adjectifs
- écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par le E muet.
- Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par ée, té, tié
- homophones grammaticaux a/à son/sont on/ont est/et c'est/ s'est/ses ces/mes/mais ou/ où la/ l'a/ l'as/ là ce/ se
- orthographier les mots commençant par ap,ac, af, ef, et, of

²¹ <https://annuel.framapad.org/p/liaison-cm2-6eme>

- Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne

- **VOCABULAIRE**

- Utiliser le dictionnaire
- comprendre les sigles du dictionnaire
- maîtriser les différents niveaux de langue (identification et éventuellement usage)
- identifier le sens propre et le sens figuré
- identifier des familles de mots à partir d'un radical commun
- regrouper des mots selon le sens de leur préfixe/suffixe et connaître ce sens
- maîtriser les termes de préfixe radical suffixe
- commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits)
- définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquate et en y ajoutant des précisions spécifiques à l'objet défini

- **TRANSVERSAL**

-s'interroger sur les mots de la grammaire pour résoudre un pbe de lecture ou écriture

SIXIÈME

- **GRAMMAIRE**

La phrase :

- Ponctuation, codes du dialogue et verbes de parole
- maîtrise totale des types de phrases et des systèmes de construction exclamative injonctive interrogative

Les fonctions de la phrase :

- Accord complexe avec sujet postposé
- Analyse grammaticale pour fixer les notions. Phrases complexes, phrases à deux propositions indépendantes, juxtaposition et coordination
- Fonction grammaticale COD, COI, compléments circonstanciels, complément du nom, attribut du sujet.

Les natures (classes grammaticales) :

Toutes les classes grammaticales

- **CONJUGAISON**

- Morphologie du verbe : maîtrise des notions fondamentales (infinitif radical terminaison classification auxiliaire participe passé)
- conjugaison de tous les temps à l'indicatif
- conjugaison à l'impératif présent
- découverte de la valeur des temps notamment à travers les récits, les productions orales pour le passé simple et l'imparfait.

- **ORTHOGRAPHE**

- règles essentielles d'orthographe lexicale accord du verbe et du sujet : régularité.
- Maîtrise de l'orthographe en lien avec la conjugaison
- Féminin et pluriel des noms et des adjectifs
- Homophones grammaticaux les plus courants

- **VOCABULAIRE**

- accord des participes passés
- pratique régulière de la dictée, réflexion sur l'orthographe en contexte dans les activités de lecture, d'écriture (brouillon, relecture) et d'orales (prononciation et liaison)
- vocabulaire courant et spécifique
- Travail sur la formation des mot préfixe radical suffixe notamment sur les étymologies latines et grecques
- synonyme, antonymes, homonymes : catégorisation en contexte
- sens propre, sens figuré, niveau de langue

- **TRANSVERSAL**

-s'interroger sur les mots de la grammaire pour résoudre un pbe de lecture ou écriture

Annexe III. Type de questions qui sous-tendent les journées de formation « outils de la langue »

Récapitulatif des questions que se posent les stagiaires au démarrage de la formation :

- Comment rendre l'étude de la langue ludique ?
- Comment transformer la grammaire en « entre guillemets douce chanson » ?
- La progression annuelle doit-elle être linéaire ?
- Comment faire une progression grammaticale entre le cycle 3 et le cycle 4 ?
- Comment faire une progression tout en sachant que certaines bases ne sont pas acquises ?
- Comment faire comprendre que le français à l'écrit est quelque chose d'important au quotidien ?
- Comment aider les élèves à comprendre que l'étude de la langue sert la compréhension d'un texte ?
- Comment intégrer l'étude de la langue de façon plus prononcée et exhaustive ?
- Comment leur faire acquérir la différence entre la langue écrite et la langue orale ?
- Peut-on faire de la grammaire à partir des textes tout en ayant une progression cohérente ?
- Comment concilier programme et réalité niveau des élèves et attendus ?
- Comment intégrer l'étude de la langue dans une séquence ?
- L'étude de la langue doit-elle suivre l'étude du texte ou doit-elle s'adapter aux difficultés de la classe ?
- Faut-il faire des séances décrochées ?
- Le programme en langue est immense, presque toutes les entrées de la grammaire française à chaque niveau de classe, peut-on tout embrasser ou faut-il faire des choix ?
- Combien faut-il consacrer d'heures aux études de la langue dans une séquence ?
- Comment gérer les très grandes différences de niveau en grammaire dans une même classe ?
- Quelle place peut-on accorder aux leçons de langue pour corriger les erreurs d'orthographe grammaticale en classe de première ?
- Question d'évaluation : dans quelle mesure l'orthographe doit-elle compter en dehors des séances de langue ?
- Comment évaluer les compétences et la langue en même temps sans les dissocier ?
- Comment favoriser l'acquisition du vocabulaire ?
- Comment évaluer l'orthographe autrement que par une dictée ?
- Comment adapter les questions et exercices de langue aux élèves présents ?

Annexe IV. Padlet de la formation « Outils de la langue » janvier 2020.

padlet

Nadia Vollequin • 3 mois

Enseigner les outils de la langue au collège

Formation animée par Caroline Bertelle et Nadia Vollequin - Académie de Reims

Préconisations officielles



Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018
Circulaire n°14
Organisme de formation académique agréé par son directeur, M. M. Centre de formation

2. Ajustements des programmes relatifs à la grammaire et au vocabulaire

Powerpoint présentation
padlet drive

Lexique



Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
Les lexiques et dictionnaires sont intégrés au portail



Lexique et culture
Les ressources qui suivent constituent &...
education

Orthographe

Fiche daide

7. Fiche daide orthographe 5 zones

Word document
padlet drive

Travaux des stagiaires J1-Cormontreuil

Dictée Audacity

ODT document
padlet drive

Enseignement de la grammaire et du vocabulaire



Liberté • Égalité • Fraternité
REPUBLIQUE FRANÇAISE

Enseignement de la grammaire et du vocabulaire
La maîtrise de la langue française est l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire et de la ponctuation.

8. Les différents types de dictée

Powerpoint présentation
padlet drive

Barème graduel

pour la correction de la dictée

Dictée collaborative

ODT document
padlet drive

Travail sur le vocabulaire des

Posts

Commentaires

Réactions

Collaborateurs

Storage used

Views

23

0

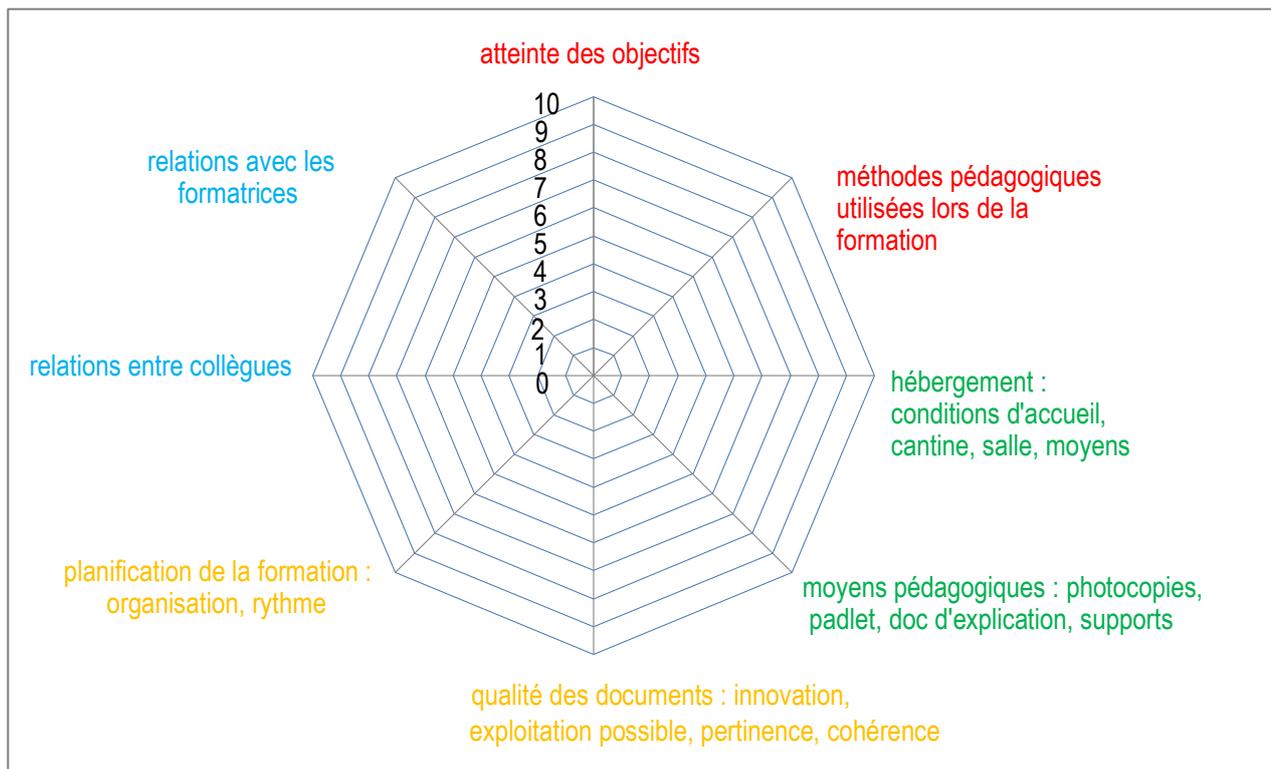
0

1

4,48 Mo

21

Annexe V. Questionnaire de réinvestissement



- ❖ Cette journée vous permet-elle d'envisager une réflexion autour de l'enseignement de la langue, voire de faire évoluer vos pratiques, votre manière d'aborder ces contenus ?

- ❖ Parmi les éléments de cette journée, quels sont ceux que vous pensez pouvoir réinvestir dans vos classes ?

- ❖ Quelles sont les questions qui restent en suspens et que vous aimeriez aborder lors de notre seconde journée de réflexion ?

Annexe VI. Fil conducteur de la formation

OUTILS DE LA LANGUE : JOURNEE 1

I. PRESENTATION ET QUESTIONS PRATIQUES : 9h00 – 9h10

A. Émargement/accueil

B. Plan de la journée :

- ✓ Matin : Lexique 9h12h Déjeuner : 12h00-13h30
- ✓ Après-midi : 13h30 – 15h30 ORTHOGRAPHE 1
- ✓ 5h45-16h30 : positionnement pour activités à présenter.

II. Q-SORT : Représentations sur l'étude de la langue 9h10-9h40

DOCUMENT 1 : QSORT LEXIQUE Discussion + réflexion

III. Comment enrichir le lexique de nos élèves ? 9h40 - 12h

A. Présentation des attentes institutionnelles 10 h Genially ? 9h40 – 10h

DOCUMENT 2 : Attendus des programmes

DOCUMENT 3 : Lexique et vocabulaire : dynamique d'apprentissage

B. Quelques pistes concrètes : 10h-11h

1. Activités autour de la Chevelure

DOCUMENT 4 : Brouillons Chevelure

DOCUMENT 5 : Un hémisphère dans une chevelure

2. CAPSULE BIGRAS DUNBERRY (0. « PRESENTATION SUPPORTS » + DOCUMENT 6. « Vidéo Capsule »)

3. COROLE 5ème : 7. ORIENT + 8. FABLE +9 SEDUCTEUR (4ème)

Corole guidée Caroline. 10. COROLLE FLEURS PETALES

ACTIVITE : 4 groupes / Créer une corole à partir des mots « Lexique », « Orthographe », « Grammaire », « Conjugaison »

5. BOTTRAAM(Caroline)

6. Apprendre à utiliser des ressources pour enrichir le lexique.

- Le dico des synonymes
- Le dico des cooccurrences...

4 DIAPO « NEIGE » ET PRODUCTIONS ELEVES (0. « PRESENTATION SUPPORTS »)

- Le dico des collocations.

Combinaison de mots caractéristiques, association fréquente de deux mots l'un à l'autre, de manière privilégiée.

ACTIVITE (Présentation support): Un démenti cinglant. Un vacarme insupportable. Une violence inouïe. Une fortune incalculable. Une bonté infinie. Un soin scrupuleux. Une attention soutenue. Une laideur repoussante. Un refus catégorique. Une nécessité absolue. Une défaite cuisante. Une chaleur écrasante. Une erreur fatale. Un succès énorme. Une patience angélique. Une victoire éclatante.

5. Association de mots les plus courants : **FEU AUX POUDRES**

C. Démarche de projet : Créer une séance de lexique à destination de ses élèves + mutualisation sur padlet 11h-12h30

1. Réflexion individuelle puis proposition d'une thématique de séance et d'un niveau

2. Choix d'une thématique avec constitution de 5 groupes de 3 à 4

3. Construction de la séance (désignation porte-parole)

4. Présentation des séances avec traitement des points suivants : niveau de classe, compétence(s) travaillée(s), structure de la séance, mise en activité des élèves, forme de la trace écrite, réinvestissement à l'écrit ou à l'oral. 3 minutes par groupe.

Déjeuner : 12h30-13h30

III. Comment remédier aux erreurs d'orthographe ? 13h30-15h15

A. Historique

6. PREZI « PETIT HISTORIQUE DES RECTIFICATIONS DE L'ORTHOGRAPHE »

B. FICHE D'AIDE : 5 zones d'orthographe (document 7) présentation orale

8. DIAPORAMA LES DIFFERENTS TYPES DE DICTEE (caroline)

Réflexion sur accord avec collègues Comment évaluer ?

9. DIAPORAMA Dictée positive Barbaran + Outil excel(10) + Grille d'évaluation(11) + photos de copies corrigées (12 a, b) 0

DIAPORAMA 13 Comment remédier aux erreurs orthographiques ?

DIAPORAMA 14 : Les dessins de Campese.

ACTIVITE : Document 15 Accord : orthographe/énonciation : 15 minutes Imprimer les 8 phrases

C. HOMOPHONIE Les jeux de mots

16. DIAPORAMA LES HOMOPHONES

ACTIVITE : Audio Bobby la Pointe , Andréa. Retranscrire le texte entendu.

E. La lettre « s »

ACTIVITE LE SON S : Réflexion corpus S + travaux de groupe (document 17)

F. Les signes diacritiques

18. DIAPORAMA LES SIGNES DIACRITIQUES

G. Rituels : phrases du jour/mot du jour 19. PHOTO CAHIERS ELEVES

15h15-16h00 : Construction d'une séance d'orthographe (groupe ou individuel)

Prospection pour la deuxième journée : apporter cours et tout élément utile pour construire une séance de grammaire.

2017/2018	2018/2019	2019/2020
<p>Enseigner les outils de la langue au collège</p> <p>Formation des professeurs de lettres non titulaires</p> <p>Formation des professeurs de littérature de TL</p> <p>Formation sur les œuvres au programme de LCA en TL</p> <p>La différenciation pédagogique en collège</p> <p>La méthode audio-orale en latin</p> <p>Lecture analytique et problématique en lycée</p> <ul style="list-style-type: none"> comment impliquer les élèves ? (niveau 1) Lecture analytique et problématique en lycée de la lecture analytique au commentaire littéraire <p>Lectures plurielles</p> <p>Les pratiques de l'oral en classe en collège</p> <p>Les pratiques de l'oral en classe en lycée</p> <p>Les pratiques d'écriture au lycée (niveau 1) :</p> <p>Les pratiques d'écriture au lycée (niveau 2) :</p> <p>réévaluation de l'écrit</p> <p>niveau 2</p> <p>Pratiques d'écriture au collège</p> <p>Prendre en charge les "dys" dans les enseignements de lettres au collège et au lycée</p> <p>Préparation à la certification "théâtre"</p> <p>Problématique et lecture analytique au collège - niveau 1</p> <p>Problématique et lecture analytique au collège.</p>	<p>analyse réflexive des pratiques pédagogiques</p> <p>différenciation pédagogique en lettres au collège et au lycée</p> <p>Dire, lire la poésie au collège</p> <p>Enseigner les LCA avec la méthode audio-orale</p> <p>Enseigner les outils de la langue</p> <p>Enseigner les outils de la langue au collège en articulation avec les pratiques orales et écrites</p> <p>évaluation au service de la différenciation pédagogique en lettres au collège et au lycée</p> <p>Évaluer pour faire progresser au collège</p> <p>Évaluer pour faire progresser au lycée</p> <p>Formation des professeurs de lettres non titulaires</p> <p>Formation des professeurs de littérature de TL</p> <p>Formation des titulaires lettres</p> <p>Grammaire et histoire de la langue</p> <p>Histoire des Arts au service des apprentissages</p> <p>Journée d'étude sur Gutchner</p> <p>lecture analytique au collège et au lycée</p> <ul style="list-style-type: none"> Lecture analytique et problématique en lycée : comment impliquer les élèves ? (niveau 1 et 2) <p>Lectures plurielles au collège et au lycée</p> <p>Lire au cycle 3</p> <p>Lire et comprendre un texte en LCA</p> <p>pratiques de l'oral au collège et au lycée</p> <p>Pratiques d'écriture au collège</p> <p>pratiques d'écriture au lycée (niveau 1 et 2)</p> <p>Prendre en charge les "dys" dans les enseignements de lettres au collège et au lycée</p> <p>Préparation à la certification "théâtre"</p> <p>Préparation à la certification LCA</p> <p>Preise en charge des élèves à besoins particuliers en lettres</p> <p>Problématique et lecture analytique au collège - niveau 1 et 2</p> <p>Problématiser une séquence en lettres</p> <p>Regards croisés sur le XIXème siècle</p>	<p>Analyse réflexive des pratiques pédagogiques</p> <p>Apollinaire, quelle modernité, quelle postérité ?</p> <p>Approfondir la maîtrise de l'écrit en BTS</p> <p>Articuler œuvre intégrale et parcours au lycée</p> <p>Différencier en lettres au collège</p> <p>Différencier en lettres au lycée</p> <p>Enseignement conjoint des langues anciennes</p> <p>Enseigner la grammaire (lycée)</p> <p>Enseigner le théâtre en CHAT</p> <p>Enseigner les outils de la langue</p> <p>Enseigner l'oral au collège et au lycée</p> <p>Évaluer au service des apprentissages en lettres</p> <p>Inclure les élèves DYS et d'ULIS en français</p> <p>Lectures plurielles au collège</p> <p>Mieux inclure les élèves DYS en cours de français</p> <p>Pratiques de lecture au lycée</p> <p>Préparation à la certification LCA</p> <p>Préparation à la certification théâtre</p> <p>Problématique et activités orales et écrites</p> <p>Problématique et activités orales et écrites</p> <p>Problématiser une séquence en LCA</p> <p>Travailler la contraction de texte au lycée</p> <p>Renouveler la rencontre d'écrivains</p> <p>Ressources en LCA pour les professeurs non-titulaires</p> <p>Théâtre jeune public et littérature de jeunesse</p> <p>Travailler la maîtrise de l'écrit en BTS</p> <p>travail du brouillon</p>