

PRÉFACE

JULIE GALLEGO

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN LANGUE ET LITTÉRATURE LATINES

DÉPARTEMENT DES LETTRES CLASSIQUES ET MODERNES

CENTRE DE RECHERCHE EN POÉTIQUE, EN HISTOIRE LITTÉRAIRE ET EN
LINGUISTIQUE

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

– Vous voyez, les mots, c'est comme les notes. Il ne suffit pas de les accumuler. Sans règles, pas d'harmonie. Pas de musique. Rien que des bruits. La musique a besoin de solfège, comme la parole a besoin de grammaire. Il vous reste quelques souvenirs de grammaire ?...

Misère !

Je me rappelais l'horreur des conjugaisons, la torture des exercices, les accords infernaux des participes passés...

Thomas grimaçait plus encore que moi.

– On fait un pari ? reprit Monsieur Henri. Si dans une semaine, vous n'aimez pas la grammaire, je casse ma guitare.

Erik Orsenna, *La Grammaire est une chanson douce*, chapitre IX
(Paris, Livre de Poche, 2001, p. 74)

Ce numéro des *Cahiers de Didactique des Lettres* correspond à l'édition augmentée des communications présentées au mois de mai 2015 lors de la troisième journée de réflexion didactique, consacrée au thème : « Enseigner la langue : du bon usage des règles du jeu. » Ces règles, définies aussi bien par la tradition littéraire que le Ministère de l'Éducation nationale, doivent être expliquées en classe par l'enseignant pour que les élèves entrent dans le jeu et n'en soient pas exclus d'emblée, ou simplement réduits à l'état de pions. Les articles qui composent ce volume portent sur les langues française et latine, dont tous les enseignants ont à cœur de faire apprendre la « chanson douce ».

Vanessa Loubet-Poëtte suggère de s'appuyer sur les travaux de l'Oulipo, dont certains membres comme Queneau ou Le Tellier, ont mené une réflexion théorique sur la langue en l'appliquant à leurs écrits fictionnels. Car plus que la règle, c'est le jeu qui intéresse ces écrivains. Un jeu fait de contraintes, parfois fort complexes, qui peuvent néanmoins aider l'élève à faire preuve de créativité, notamment pour le sujet d'invention. La difficulté réside dans l'application de cette « liberté orientée » à l'orthographe, qui, pour rester droite, n'aime guère les chemins de traverse. Pour cela, on peut avoir toutefois recours à certains jeux de l'Oulipo, tels l'abécédaire, l'acronyme, l'avion (pour mieux s'envoler de mot en mot), l'anaérobie, le

lipogramme ou le lipossible, l'élaboration de listes constituant des lexiques comportant ou non des sous-classements (autour d'un thème à faire éventuellement deviner). Mais encore le porche, la surdéfinition, la contrainte de Turing (pour laisser volontairement flou le genre d'un personnage ou du narrateur) ou le sardinosauze, mo(ns)t(re)-valise aussi chimérique que le cadavre exquis écrit ou dessiné mais composé d'un nombre d'éléments moindre, un principe régulièrement utilisé dans des albums pour les tout-petits car sa puissance évocatrice est propre à développer leur imaginaire.

Bérengère Moricheau-Airaud s'intéresse, quant à elle, à l'intérêt que présente l'utilisation des jeux de mots en classe. En eux-mêmes, ils sont un moyen d'enrichir le lexique des élèves par la connaissance du sens et de l'orthographe des mots sollicités, qu'ils soient déjà connus ou rencontrés pour la première fois, encore nimbés d'un mystère prometteur qu'un dictionnaire aidera à élucider... à moins, au contraire, de décider d'en inventer la définition pour que le mot devienne devinette. Intégrés à la phrase, ils sont aussi un atout pour la grammaire de phrase et la grammaire de texte. Mais, éléments-clés de la publicité qui enveloppe actuellement les élèves sur tous les supports médiatiques, ils sont aussi des médiateurs utiles pour apprivoiser la littérature, tout particulièrement lorsqu'ils prennent la forme de calembours (chez Rabelais par exemple) ou de quiproquos, qui constituent un ressort comique fréquent au théâtre. Molière n'a-t-il pas suivi l'*Aulularia* de Plaute jusqu'à construire lui aussi une scène de *L'Avare* sur une confusion volontaire entre la cassette et la jeune fille, pour que le spectateur ait le plaisir de maîtriser mieux que les personnages eux-mêmes un texte qui part à double sens ? Le jeu sur les mots latins traverse alors les siècles pour réapparaître en étant à la fois même – parce qu'il repose toujours sur le principe de l'accord féminin singulier trompeur – et différent – parce que c'est cette fois le français qui accueille le dialogue des sourds. Les confusions de mots que Proust prête à certains de ses personnages, comme le directeur du Grand-Hôtel de Balbec, permettent la construction du monde proustien par le regard ironique que le narrateur, amoureux des mots, porte sur eux et qu'il transmet au lecteur, qui pourra jouer à retrouver les « bons mots » du personnage.

Julie Zumkeller explique comment l'organisation régulière d'ateliers d'écriture au lycée permet de concilier apprentissage et jeu. Si les contraintes des classes à examen (première et terminale) obligent bien souvent à réduire le nombre de séances consacrées à ce type d'ateliers, la classe de seconde offre au contraire un espace de liberté pour développer la capacité d'écriture personnelle des élèves, ce qui, outre le plaisir que cela leur apporte, permet d'acquérir progressivement des compétences qui leur seront tout particulièrement utiles pour le sujet d'invention lors des épreuves anticipées de français l'année suivante. Une organisation différente de la classe (individuellement ou en îlots, avec un rôle alors bien défini pour chaque membre du groupe) et des travaux divers incitent les élèves à développer leur envie d'écrire, sans en attendre une note. Le jeu sur les mots peut alors prendre des formes

différentes : portraits personnels poétiques avec l'emploi contraint de certains mots ou d'expressions oulipiennes (« j'aime, je n'aime pas », « je me souviens »), portraits imaginaires, cadavre exquis, réécritures en S + 7 ou à l'aide d'extraits littéraires fournis et servant de béquilles à l'imagination, abécédaires avec différents niveaux de difficulté, lipogramme, ou exercices plus divers à intégrer chaque semaine à un cahier d'écriture (par exemple des définitions imaginaires), slam, écriture automatique à l'écoute de musiques variées, etc. Telles sont quelques-unes des activités proposées aux élèves pour enrichir leur vocabulaire, réviser les règles d'accord ou les formes conjuguées en les intégrant à un texte qu'ils ont eux-mêmes produit. Le but en arrière-plan est alors aussi de les faire progresser en langue, puisque pour communiquer, pour être lus, ils doivent essayer d'appliquer ces règles de la langue française à leur pensée, pour cesser d'y voir un carcan contraignant ou une demande superfétatoire du professeur mais pour comprendre que jouer sur la langue, c'est l'enrichir.

Germain Teilletche centre son propos sur l'enseignement de la langue française et de la langue latine en collège en rendant les élèves acteurs de leurs écrits au moyen d'ateliers d'écriture et de jeux étymologiques. Ces jeux, conçus par des latinistes de quatrième et de troisième (suivant les exercices) étaient ensuite proposés à l'ensemble des élèves de l'établissement, suscitant une émulation entre les niveaux pour leur résolution. Le travail s'articule en deux temps, le premier consiste en la création de diapositives organisées chacune autour d'un mot de la langue française, de son étymon latin à sa descendance dans les langues modernes (ou par le biais de mots appartenant au même champ lexical ou sémantique), ce qui implique notamment de retrouver dans les dictionnaires des informations, à présenter de manière personnelle (sans se contenter d'un copié-collé) ; dans le deuxième temps, plus complexe, ce sont des grilles de mots croisés qui sont élaborées, à partir des informations collectées lors de la réalisation des diapositives. Les élèves rédigent également des articles de presse sur un sujet commun, à savoir les réactions à Rome le lendemain de l'assassinat de Jules César ; les rubriques (sports, mode, etc.) sont réparties en fonction du niveau de chaque groupe. En raison de la diffusion ultérieure des documents sur le blog, les élèves sont incités à surveiller avec une grande attention leur orthographe et à essayer de toujours « faire mieux », d'où l'utilisation importante du brouillon comme matérialisation des diverses étapes de cette progression dans la maîtrise de la langue. Il en est de même pour les élèves qui ont à imaginer, en français et en latin, des épisodes supplémentaires aux *Héroïdes* d'Ovide ou à la *Cena Trimalchionis* de Pétrone, un texte-source qui, dans le dernier cas, repose sur des jeux de mots lorsque les plats sont servis aux convives et qui implique donc l'ajout de la même contrainte pour les élèves.

Marie Chabagno et Pauline Martinet nous présentent un travail issu d'une collaboration, à la fois dans l'écriture de l'article et dans la mise en œuvre de la démarche pédagogique qui l'a précédé lors de leur année de stage de titularisation. Il

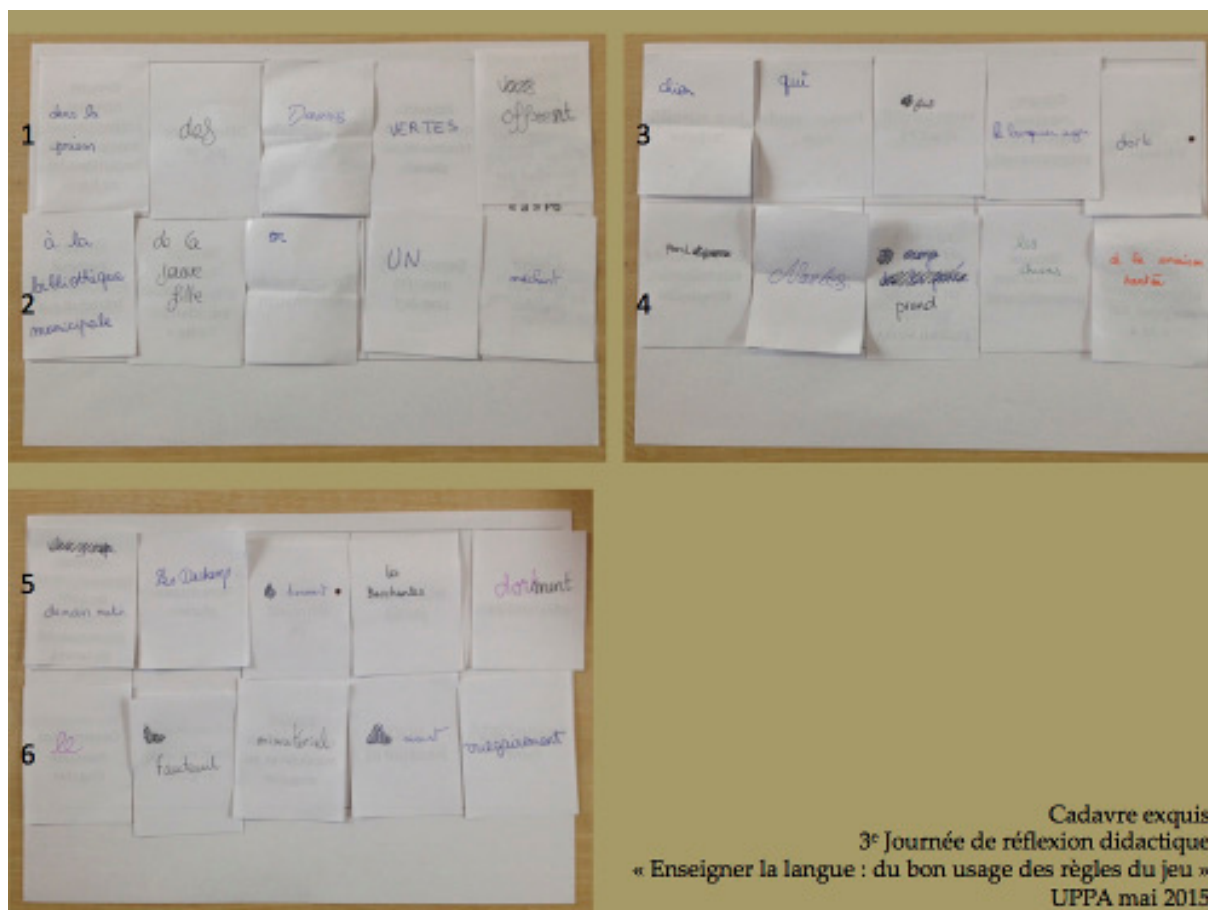
s'agit de faire découvrir aux latinistes de quatrième le principe de la proposition infinitive au cours d'une séance de fin d'année, gérée en binôme par les enseignantes (dont l'une n'était pas l'enseignante responsable de la classe à l'année). Les élèves, répartis en plusieurs groupes, sont mis en position d'enquêteurs. Ce « jeu grammatical dont vous êtes le héros » est néanmoins en partie guidé, par souci d'efficacité. Des consignes orientent les élèves dans l'observation des similitudes de construction des trois exemples donnés et des questions les amènent aussi à établir des comparaisons avec le français. Après la première trace écrite, l'exercice d'application met en œuvre une difficulté supplémentaire, puisque se pose le problème de la concordance des temps et de l'adéquation (ou pas) entre les verbes conjugués du français et les verbes à l'infinitif du latin. Cette séance prend place dans une séquence consacrée aux jeux du cirque et cette enquête sur le fonctionnement de la proposition infinitive en latin est elle-même organisée sous la forme d'un concours entre les différents petits groupes, une mise en abyme qui s'est révélée pertinente pour motiver les élèves.

De fait, on peut jouer sur les mots et les mots peuvent jouer et se jouer de nous, comme le découvre Jeanne, la jeune héroïne de *La Grammaire est une chanson douce* :

Vous êtes comme moi, j'imagine, avant mon arrivée dans l'île. Vous n'avez connu que des mots emprisonnés, des mots tristes, même s'ils faisaient semblant de rire. Alors il faut que je vous dise : quand ils sont libres d'occuper leur temps comme ils le veulent, au lieu de nous servir, les mots mènent une vie joyeuse. Ils passent leurs journées à se déguiser, à se maquiller et à se marier¹.

L'auditoire de cette journée de didactique a eu également le plaisir de participer à un jeu collectif bien connu des surréalistes (et plusieurs fois évoqué dans les articles de ce volume), celui du cadavre exquis². Il leur était demandé de marier « à l'aveugle » des mots et voici le texte qui en résulte :

Dans la prison, des dames vertes offrent à la bibliothèque municipale de la jeune fille. Or, un méchant chien qui fait le banquier aigri dort. Quand Nantes prend les chiens de la maison hantée demain matin, les Duchamp dorment. Les Bacchantes dorment. Un fauteuil ministériel meurt vulgairement.



Non, contrairement aux apparences si l'on se fie à la répétition étonnante du verbe, le public ne *dormait* pas. Il n'était pas non plus aigri, mais ravi d'entendre cette histoire déconcertante. Force est de constater que la difficulté du jeu réside bien dans le respect de sa règle énoncée au début et égrenée par le maître du jeu à chaque mot à inscrire sur le papier : écrire à tel moment de la phrase un mot de telle classe grammaticale, avec telle restriction. Il a donc fallu exclure quelques « participants », qui croyaient pouvoir prendre rang quand ce n'était pas leur tour. Des auditeurs ? Non, des mots ! Des infinitifs au lieu de verbes conjugués, des singuliers au lieu de pluriels, une préposition au lieu d'un adverbe, par exemple, ce qui démontre que ce jeu sur la langue a son utilité (et son pouvoir fascinateur) aussi bien sur des élèves du primaire ou du secondaire que sur des adultes à l'université. Mais la règle, c'est la règle et le respect de la grammaire, c'est quand même la classe !

N.B. : Signalons que, dans ces divers articles, l'orthographe traditionnelle n'a pas été maltraitée au profit de l'orthographe rectifiée, qui fait néanmoins l'objet d'une réflexion dans l'article de Vanessa Loubet-Poëtte.

¹ Erik Orsenna, *La Grammaire est une chanson douce*, Paris, Livre de Poche, 2001, p. 79.

² On peut lire dans la bande dessinée d'Hervé Bourhis et Christian Cailleaux, *Jacques Prévert n'est pas un poète* (Dupuis, 2017), la genèse de cet exercice, inventé par Breton, Prévert et Tanguy lors d'une soirée au 54 rue du Château. En insistant sur l'opposition entre la spontanéité de Breton et le

pragmatisme de Prévert, la planche illustre avec pertinence la tension entre l'intuition et la logique inhérente à la production de jeux de mots.

SYNTAXE LATINE : LA PROPOSITION INFINITIVE PAR LA DÉDUCTION

MARIE CHABAGNO ET PAULINE MARTINET

ENSEIGNANTES STAGIAIRES DE LETTRES CLASSIQUES

UNIVERSITE DE PAYS ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL :

La séance de langue développée dans cet article porte sur la proposition infinitive latine, en classe de quatrième. Il s'agit d'une découverte progressive de la syntaxe particulière de ce type de proposition, à travers une alternance de phases d'observation et de manipulation, jusqu'à l'élaboration par les élèves d'une trace écrite. Répartis en groupe, les élèves sont amenés à résoudre de manière ludique et en collaboration une énigme linguistique.

INTRODUCTION

La séance de latin présentée ici a été élaborée par deux professeures stagiaires de Lettres Classiques : Pauline Martinet, enseignant le français en classe de seconde au lycée Louis Barthou à Pau, et Marie Chabagno, enseignant le français en classe de sixième et le latin en classe de quatrième au collège Marguerite de Navarre, à Pau également. Concevoir cette séance à deux a ainsi permis à Pauline Martinet de travailler de manière concrète sur la didactique du latin, puisqu'elle n'avait pas d'heure de langues anciennes dans son service.

Cette séance, animée à deux, a été mise en pratique avec le groupe de latinistes de quatrième de Marie Chabagno. Ce groupe, d'un niveau hétérogène mais globalement élevé, rassemble des élèves issus de trois classes de quatrième du collège. Ils sont travailleurs mais se laissent facilement aller aux bavardages, surtout dans une heure placée de dix-sept heures à dix-huit heures. À cet horaire de fin de journée, la mise au travail et la concentration sont plus difficiles à obtenir.

L'un des enjeux de notre séance, qui s'est déroulée à cet horaire peu favorable, était ainsi de mettre en œuvre une activité dans laquelle les élèves seraient tous impliqués de manière active. C'est pourquoi nous avons mis en place un dispositif qui se voulait ludique, à travers deux aspects : d'une part, il s'agissait de placer les élèves dans une démarche déductive, par des prises d'indices grammaticaux en vue de résoudre une énigme linguistique, d'autre part, les élèves travaillaient en groupes de trois à quatre élèves pour s'entraider et collaborer. Ce second aspect donnait à la séance une dimension de jeu relativement absente le reste de l'année : répartis en équipes, les élèves ont joué le jeu pour tâcher d'être le premier groupe à résoudre l'énigme. Les groupes ont été répartis au préalable par l'enseignante de la classe, afin de séparer des éléments perturbateurs et de créer des groupes d'un niveau volontairement hétérogène. Cette pratique était nouvelle pour les élèves : ils avaient déjà travaillé par groupes – ce qui s'était avéré stimulant pour les élèves – pour réaliser des exposés ainsi que des recherches en salle informatique, mais ils n'avaient encore jamais été disposés en groupes dans l'espace de la classe de latin. La co-animation de la séance par deux enseignantes était précieuse pour gérer un tel dispositif avec un groupe d'élèves aussi conséquent.

1. PLACE DE LA SEANCE DANS LA PROGRESSION

La séance développée ici est consacrée à la proposition infinitive. En effet, dans le programme de latin en vigueur au collège, c'est en classe de quatrième qu'est introduite la proposition infinitive¹. Il s'agit d'une véritable nouveauté pour les

¹ Dans le cadre de l'enseignement du français et d'après le programme en vigueur, les élèves ont abordé en classe de cinquième la notion de subordination et appris à distinguer propositions subordonnées relatives et propositions subordonnées conjonctives.

élèves, puisque sa syntaxe ne se retrouve en français que dans des cas particuliers². Si le cas de la proposition infinitive fait débat parmi les grammairiens en français³, sa syntaxe est en revanche parfaitement admise et établie en grammaire latine⁴, et ce sont ses spécificités qu'il s'agissait d'aborder avec les élèves.

Cette séance est intervenue au cours de la septième séquence de l'année. Ainsi, la progression en matière de grammaire avait déjà été bien entamée dans l'année : les élèves avaient notamment revu les cas et fonctions, les trois premières déclinaisons, les temps primitifs et la conjugaison de l'indicatif. Pour aborder la proposition infinitive, les élèves devaient disposer de connaissances en matière de déclinaison (pour reconnaître que le sujet de la proposition infinitive est à l'accusatif) et en matière de conjugaison (pour reconnaître un infinitif et pour comprendre la question de la concordance des temps). En outre, des prérequis en langue française étaient nécessaires pour comprendre et manipuler la syntaxe latine : en particulier, savoir identifier des propositions et maîtriser la notion de subordination.

Il s'agissait de la huitième et avant-dernière séance de cette séquence, consacrée aux jeux du cirque. Dans l'une des séances précédentes avait été préalablement traitée, de manière cloisonnée, la morphologie de l'infinitif : d'une part, les élèves ont revu comment on trouve l'infinitif présent actif parmi les temps primitifs, d'autre part, a été introduit l'infinitif parfait actif. En effet, nous avons fait le choix, pour la clarté de notre séance consacrée à l'infinitive, de ne présenter que des infinitifs à la voix active. La dernière séance, quant à elle, a permis le réinvestissement de la séance précédente : il s'agissait d'une séance de lecture autour d'un texte de Sénèque présentant plusieurs propositions infinitives, que les élèves étaient amenés à identifier, analyser et traduire. Ainsi, le choix d'aborder la proposition infinitive à ce moment de l'année était en lien avec le texte qui devait achever la séquence.

2. DEROULEMENT DE LA SEANCE

Comme évoqué précédemment, la finalité de cette séance était que les élèves parviennent à déduire d'eux-mêmes à partir d'exemples simples les règles de la proposition infinitive. Des objectifs secondaires se sont ensuite articulés autour de ce projet. En effet, la déduction fait nécessairement appel à des compétences grammaticales déjà acquises : reconnaître les formes de l'infinitif ou de l'accusatif lors des phases d'observation des exemples et savoir conjuguer et décliner lors de la

² La *Grammaire méthodique du français* rappelle que la proposition infinitive latine est « d'un emploi plus étendu qu'en français ». Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 584.

³ La *Grammaire méthodique du français* précise que « la notion même de proposition infinitive en français est critiquée » (*ibid.*), du fait d'une contradiction entre l'analyse syntaxique et l'analyse sémantico-logique de ce type de proposition.

⁴ Les caractéristiques de la proposition infinitive latine sont notamment détaillées dans l'ouvrage suivant : Jacques Gason, Auguste Thomas, Edmond Baudiffier, *Précis de grammaire des lettres latines*, Paris, Magnard, 1985, p. 146-149.

phase d'expérimentation. Cette séance a également permis de mobiliser des connaissances de grammaire française puisque l'identification des différentes propositions des phrases de thème et de leurs composantes était essentielle à la compréhension de leurs équivalents latins.

Les objectifs de cette séance étaient donc de parvenir à identifier les règles de la proposition infinitive tout en mobilisant des compétences de grammaires acquises tout au long de l'année. Afin de mener à bien cette séance, il nous a paru intéressant d'organiser la classe en îlots de quatre élèves afin de favoriser la cohésion au sein du groupe et le partage des connaissances.

Pour faire en sorte que les élèves puissent déduire les règles de la proposition infinitive de manière progressive, nous avons construit cette séance en quatre phases : une phase d'observation tout d'abord, suivie d'un temps de partage des déductions faites sur cette proposition infinitive, puis une phase d'expérimentation ayant pour objectif de faire comprendre aux élèves les nuances relatives à la concordance des temps et enfin une mise à l'écrit des règles déduites au cours de cette expérimentation.

Tout d'abord les élèves, lorsqu'ils se sont installés à leurs tables selon les instructions de Marie Chabagno, ont pu consulter la liste du vocabulaire qui leur serait utile au cours de la séance⁵.

Pendant la première phase d'observation, les élèves ont dû lire des phrases latines et leurs traductions puis ont été guidés dans leur réflexion par des questions spécifiques projetées au tableau :

Étape 1

a) J'observe

Scio vitam esse brevem. > Je sais que la vie est courte.

Credimus Publium beatum esse. > Nous croyons que Publius est heureux.

Dicit gladiatores fortiter pugnare. > Il dit que les gladiateurs se battent courageusement.

Consignes :

1. Lisez et recopiez ces phrases.
2. En français soulignez les verbes, isolez les propositions par des crochets et encadrez les subordonnants.
3. Pouvez-vous faire la même chose pour les phrases latines ?
4. Quels sont les points communs entre les phrases latines ?

Par le biais de ces questions, les élèves ont d'abord été amenés à identifier et comprendre le fonctionnement des phrases françaises et leurs points communs pour ensuite essayer de comprendre les différences que l'on pouvait observer dans le fonctionnement des phrases latines. Les questions 2 et 3 ont donc permis de revoir la

⁵ cf. Annexe.

construction de la proposition complétive en français et de rappeler ce qu'était un subordonnant dans la phrase française.

La dernière question mobilisait ensuite les connaissances grammaticales des élèves, qui devaient identifier que, dans chaque phrase, le verbe de la proposition subordonnée était à l'infinitif et son sujet à l'accusatif.

Grâce à l'observation attentive des exemples donnés en première phase, les élèves ont pu établir la règle principale de la proposition infinitive en remplissant ainsi ce texte à trou qui a été projeté au tableau⁶.

b) Je retiens : la proposition infinitive

Après les verbes de **déclaration** (ex. : *dico* = dire) ou **d'opinion** (ex. : *puto* = penser), là où le français utilise une proposition complétive introduite par « que », on trouve en latin une **proposition subordonnée** particulière : la **proposition infinitive**.

Ses caractéristiques :

Elle ne commence pas par un subordonnant.

Son verbe est à l'infinitif.

Son sujet est à l'accusatif.

Cela a donné lieu à la première trace écrite.

La troisième phase avait ensuite pour but d'expérimenter cette règle dans un premier temps pour ensuite observer les spécificités de la concordance de temps. Ainsi les élèves ont dû traduire quatre phrases de version. Cela leur a permis d'aborder de manière intuitive la question de la concordance des temps avec des phrases qui illustraient toutes les possibilités.

Étape 2

Consigne :

Essayez de traduire en français les quatre énoncés suivants :

- a) Dicit gladiatores fortiter pugnare.
- b) Dicit gladiatores fortiter pugnasse.
- c) Dicebat gladiatores fortiter pugnare.
- d) Dicebat gladiatores fortiter pugnasse.

De cette manière les élèves, dans chaque groupe, ont fait des propositions de traduction et ont pu s'interroger sur la façon de traduire les phrases c) et d) qui posaient plus de problèmes, puisqu'elles posent la question de la concordance des temps⁷. La traduction de la phrase c) a finalement paru plutôt naturelle à certains

⁶ Les mots soulignés étaient à trouver par les élèves.

⁷ En effet, la concordance des temps doit être abordée en classe de quatrième en cours de français. Il était difficile de savoir si cet aspect avait été travaillé au préalable, puisque Marie Chabagno avait ces

groupes, qui ont compris instinctivement que le présent du verbe de la proposition infinitive correspondait à une simultanéité avec le verbe principal (« Il disait que les gladiateurs combattaient courageusement. »). C'est la dernière phrase qui a été la plus difficile à traduire car l'antériorité avec le verbe principal n'était pas évidente à comprendre du tout pour les élèves. Finalement dans chaque groupe, les élèves ont fait diverses propositions à leur enseignante référente jusqu'à trouver la bonne solution : « Il disait que les gladiateurs avaient combattu courageusement. »

À la fin de l'heure chaque groupe avait donc réussi à donner une traduction correcte de chacune des propositions. Les traductions ont donc été notées par tous et la règle de la concordance des temps a été évoquée et a fait l'objet d'une trace écrite lors de la séance suivante avec Marie Chabagno.

3. BILAN CRITIQUE

La principale difficulté rencontrée au cours de cette séance a concerné la gestion du temps. En effet, envisagée sur une heure de cours, la séance a débordé sur une seconde heure. En soi, cela n'était pas un problème, mais il aurait été souhaitable de l'anticiper et de prévoir une séance en deux temps bien marqués, afin de s'assurer que tous les groupes arrivent au même point à l'issue de la première heure. La seconde heure consacrée à cette séance s'est ainsi déroulée le lendemain matin, dans une autre salle de classe, plus petite et disposée différemment. Lors de cette seconde heure, les élèves n'étaient donc plus répartis en groupe mais travaillaient en binômes, ce qui a mis fin à la dynamique des groupes initiée la veille. En outre, cette seconde heure n'était plus animée en co-intervention, mais seulement par l'enseignante de la classe.

Lors de cette seconde heure, l'enseignante a été confrontée à une difficulté lorsqu'il s'est agi d'expliquer le principe de la concordance des temps dans la proposition infinitive. En effet, la phase d'observation n'a pas permis aux élèves d'aller jusqu'au bout des déductions prévues et les explications données aux élèves à l'oral ont été laborieuses. De fait, les élèves ont intuitivement réussi à traduire les énoncés dont les propositions principales étaient au présent (*Dicit gladiatores fortiter pugnare. Dicit gladiatores fortiter pugnasse.*) En revanche, ils ont été perturbés par les énoncés dont les propositions principales étaient au passé (*Dicebat gladiatores fortiter pugnare. Dicebat gladiatores fortiter pugnasse.*). Cela est bien compréhensible, puisque la logique de la concordance des temps en latin dans le cas de la proposition infinitive est tout à fait différente de la concordance de temps des complétives françaises après un verbe déclaratif : il n'est pas intuitif pour un locuteur français d'admettre qu'un infinitif présent latin aura pour équivalent un indicatif imparfait français⁸. Ainsi, les

élèves seulement en cours de latin et n'avait pas eu l'occasion de contacter les professeurs de français des trois classes.

⁸ Pour reprendre l'exemple « *Dicebat gladiatores fortiter pugnare* », les élèves le traduisaient spontanément par « Il disait que les gladiateurs se battent courageusement ». Le verbe « se battent » prend alors une valeur de présent gnominique, ce qui ne correspond pas à l'énoncé latin.

explications apportées n'ont sans doute pas été suffisamment éclairantes pour que les élèves surmontent cette difficulté. En analysant à deux *a posteriori* cet écueil, nous en avons conclu qu'il aurait été plus efficace d'avoir recours à une frise chronologique ou à un schéma tels qu'on peut en trouver dans des grammaires latines ainsi que dans des manuels de français, afin que les élèves abordent la question de la concordance de manière visuelle et sachent différencier le cas de la simultanéité et celui de l'antériorité, que le verbe de la proposition principale soit au présent ou à un temps du passé.

Le dernier écueil, découlant du précédent, est celui de la trace écrite finale : l'aboutissement de la séance que nous avions conçue aurait logiquement consisté en l'élaboration par les élèves de la trace écrite finale. Or cette dernière, portant sur la question de la concordance des temps dans la proposition infinitive, est venue de l'extérieur, c'est-à-dire de l'enseignante : les élèves ont recopié dans leurs cahiers une trace écrite projetée au tableau. Certes, un temps d'explication par le professeur est indispensable : ainsi que l'affirme Dominique Augé, « le moment *illocutoire* au cours duquel le professeur reprend en quelque sorte la main pour mener la classe à formuler de façon explicite les données en jeu, est un temps indispensable⁹ ». Mais, ajoute-t-elle, « [l]a connaissance ne vient pas remplir le trou de l'ignorance béant dans la tête vide d'un élève ; le savoir s'imprime quand il y a transformation des représentations¹⁰ ». Ce moment de transformation des représentations aurait justement pu s'effectuer autour d'une appropriation par les élèves d'un schéma des règles de la concordance des temps dans la proposition infinitive, à compléter de manière autonome.

S'il est dommage que les deux heures qu'a comptées la séance ne se soient pas déroulées d'affilée, le dispositif adopté s'est en revanche avéré stimulant pour les élèves : quelques groupes étaient plus travailleurs et efficaces que d'autres, mais chaque groupe a fait preuve d'investissement. Le fait que l'activité se présente, à partir de la deuxième étape, comme une compétition de vitesse a créé un effet d'émulation entre les groupes. La disposition en îlots a également généré une bonne dynamique au sein des groupes : des élèves habiles en grammaire mais habituellement discrets en classe étaient, au sein de petits groupes où leur parole était précieuse, aptes à apporter à leurs camarades les connaissances et réflexes qui pouvaient leur manquer. De plus, les élèves qui sont d'ordinaire assez peu investis dans le cours de latin, étaient rappelés à l'ordre par leurs camarades. Le caractère ludique de la séance a donc éveillé l'intérêt des élèves. Il eût d'ailleurs été heureux, compte tenu de la thématique de la séquence, centrée sur les jeux du cirque, d'aller encore plus loin et de faire de cette activité une véritable épreuve de compétition, intégrant par exemple un podium, voire des récompenses remises aux groupes les plus perspicaces.

⁹ Dominique Augé, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, Grenoble, Ellug, 2013, p. 200.

¹⁰ *Ibid.*

CONCLUSION

Ainsi, après avoir procédé à certains ajustements, nous renouvèlerions volontiers cette expérience de séance de latin mêlant travail en équipes et résolution d'une énigme, plutôt au collège, où les élèves sont particulièrement sensibles à des dispositifs ludiques, mais aussi peut-être au lycée, avec la possibilité d'ajouter des étapes supplémentaires¹¹. La co-animation de la séance par deux enseignants, dans le cas où elle serait possible, serait alors précieuse.

ANNEXE : LISTE DE VOCABULAIRE DISTRIBUEE AUX ELEVES

Beatus, -a, -um = heureux

Brevis, -is, -e = bref, court

Carthago, -inis, f. m. n. = Carthage

Credo, -is, -ere, credidi, creditum = croire

Dico, -is, -ere, dixi, dictum = dire

Fortiter = courageusement

Gladiator, -oris, m = gladiateur

Narro, -as, -are, -avi, -atum = raconter

Nuntio, -as, -are, -avi, -atum = annoncer

Publius, -i, m = Publius (prénom romain)

Pugno, -as, -are, -avi, -atum = combattre

Senatus, -us, m = le Sénat

Scio, -is, -ire, scivi, scitum = savoir

Sum, es, esse, fui = être

Tacitus, -i, m = Tacite (historien romain)

Urbs, Urbis, f = Rome

Vinco, -is, -ere, vici, victum = vaincre

Vita, -ae, f = vie

¹¹ On pourrait par exemple introduire le cas où le sujet de la proposition infinitive est identique au sujet de la proposition principale, et prend donc la forme du pronom « *se* ».

L'ORTHOGRAPHE À LA LETTRE AVEC LES OULIPIENS

VANESSA LOUBET-POËTTE

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

CRPHLL

URL :

Les contraintes oulipiennes sont fréquemment utilisées dans les activités d'écriture pour tous les niveaux ; elles combinent la variation – rassurante – à partir d'un modèle donné à l'exercice – jubilatoire – de l'invention. Mais plus encore, elles sont propices à une pratique réflexive de l'orthographe, dans le cas de certains jeux spécifiques que ce texte répertorie, analyse et met en lien avec les attentes des programmes. Loin d'abolir la règle, ces manipulations ludiques en révèlent la valeur créatrice, et en tempèrent la fonction normative pour une meilleure appropriation par les élèves.

Mots-clés

Si nous entendons nous intéresser à l'enseignement de l'orthographe « à la lettre », c'est en profitant du double sens de cette expression. Car il est question d'observer la règle au sens strict, de suivre scrupuleusement la norme, d'appliquer le protocole orthographique, dans une attitude que l'on pourrait qualifier de « docile ». En somme, d'insister sur la connotation jussive de l'élément « ortho- », qui désigne la conformité à la loi. Mais il est aussi important de s'intéresser à la lettre, en tant qu'élément graphique, et de mettre en évidence, quitte à formuler un poncif, que l'orthographe est avant tout une affaire de formes. Les jeux et les activités analysées ici peuvent être l'occasion d'enseignements cloisonnés (les faits de langue sont étudiés pour eux-mêmes), autorisant pratique et manipulation des lettres, d'une orthographe « en toutes lettres ». Mais gageons aussi qu'il n'y a pas de lettre sans esprit, et que la découverte et l'apprentissage des règles d'orthographe ne privent pas de goûter aux plaisirs de l'écriture et de la lecture, aux subtilités de l'interprétation dans une pratique se voulant décroisonnée (les faits de langue profitent de et à la lecture des textes littéraires). Et ce même si, déjà, une première difficulté point. En effet, si la syntaxe et le lexique entrent assez immédiatement dans une approche stylistique du texte, il apparaît bien plus délicat de lier orthographe et lecture. Comment la norme orthographique, prise en charge dans le cas de textes littéraires par le processus d'édition, pourrait-elle aider à *mieux* lire les textes¹ ? Un second écueil non négligeable est celui rencontré autant par les élèves que par les enseignants quant au caractère extrêmement répétitif de cet enseignement. Au sortir de l'école élémentaire, les élèves ont déjà beaucoup appris, c'est d'autant plus vrai à la sortie du collège. Et pourtant, la question ne semble jamais réglée, les difficultés demeurent, et ce malgré les propositions de progression établies dans les programmes du collège.

En quoi alors le travail des Oulipiens serait-ils une aide dans cette tâche ardue ? En quoi ces artistes, tel Perec qui commet volontairement une « erreur » en choisissant de ne pas mettre d'accent à son patronyme², seraient-ils des experts en orthographe ? Les travaux de Queneau renseignent sur ce point, à en voir le combat qu'il mène très tôt pour une orthographe nouvelle, plus en phase avec le français parlé, le français qui évolue, le « néo-français ». Comme le fit jadis la Pléiade, il entend épurer le système orthographique et y insuffler plus de simplicité et de spontanéité. Non sans un certain goût pour la bravade, que le père de Zazie cultive autant que son héroïne qui veut devenir institutrice « pour faire chier les mômes³ », il affirme que cela pourrait même conduire à la modification de notre alphabet, duquel disparaîtraient le « c » et le « h » isolés, le « q », le « w » et le « x ».

¹ Rappelons que notre propos concerne les enseignements du secondaire, destinés à des élèves déjà lecteurs. Cette question aurait une toute autre importance dans le cas de l'apprentissage de la lecture dispensé à partir du cycle 2.

² Sur l'élucidation de ce choix identitaire autant que littéraire, on renvoie par exemple à l'étude d'Helga Rabenstein, « Décomposition – composition : le double mouvement de *W ou le souvenir d'enfance* », *OULIPO POÉTIQUES, Actes du colloque de Salzburg*, édités par Peter Kuon, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1999, p. 38.

³ Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, Paris, Éditions Gallimard, Folio, 1959, p. 30.

[O]n pourrait employer l'alphabet : a, â, b, d, e, é, è, ê, f, g (toujours dur), i, j, k, l, m, n, o, ô, p, r, s (toujours c, ss), t, u, v, y, z, ch, gn, ou, an, in, on en observant cette règle que toute lettre se prononce, et sans jamais changer de valeur, quelle que soit sa position⁴.

Quelques années plus tard, Queneau observe le non-avènement de ce « néo-français⁵ », en raison notamment de l'influence de la télévision, qui nivelle la parole et ouvre une ère de communication fondamentalement orale, dans laquelle l'orthographe apparaît comme moins prépondérante. Mais, entre ces deux repères, peut-être parce qu'il est plus un homme de lettres qu'un théoricien, il a mis en application cette orthographe renouvelée, personnelle. On en lit des exemples dans les agglutinations (« doukipudonktan ») et les transcriptions phonétiques (« ptite mère », « meussieu ») dès l'incipit de *Zazie dans le métro*⁶ ou encore dans *Les Fleurs bleues* lorsqu'« on n'entend plus que les houatures noctambules chape-chuter sur le boulevard⁷ ». Dans les deux cas, le romancier compose une orthographe dans l'air du temps, comme celui dont vivent les personnages des romans, un temps résolument contemporain ou merveilleusement mythique. Ce qui plaît à Queneau, c'est l'enjeu esthétique plus que formel, comme l'explique Jean-Yves Pouilloux à propos des *Fleurs bleues*.

[Queneau veut] rendre compte de la vivacité orale. Mais la transcription phonétique de l'oral (« Doukipudonktan ») est un modèle qu'il n'a jamais complètement formalisé dans un texte. Au départ, sa préoccupation n'est donc pas du tout ludique : faire une littérature d'aujourd'hui, et non une littérature d'ancien français. Le corollaire, c'est que Queneau avait eu l'idée que l'orthographe aurait disparu et que l'on écrirait comme on prononce ou comme on peut imaginer comment ça se prononce. Il a essayé d'inventer des transcriptions personnelles n'ayant qu'un lointain rapport avec l'API comme par exemple la chanson écrite pour Gréco : « Si tu t'imagines, fillette, fillette, [...] xa va xa va ». Portée humoristique, mais aussi préoccupation sérieuse : il voudrait que la langue soit le plus près possible de la langue parlée communément⁸.

Il n'y a aucune visée dogmatique dans cette entreprise, puisqu'un encodage normé du spontané en viendrait au résultat inverse de scléroser la langue nouvelle. Mais il y a l'ambition que le *jeu* – tout autant fonctionnement, plaisir et décalage – aura permis de considérer autrement cette langue que l'on pouvait croire donnée une fois pour toutes. Somme toute, ce jeu est pour le moins très sérieux...

⁴ Raymond Queneau, « Écrit en 1937 », *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Éditions Gallimard, Folio p. 22.

⁵ Raymond Queneau, « Écrit en 1955 », *ibid.*, p. 65-93.

⁶ Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, Paris, Éditions Gallimard, Folio, 1959, p. 11-14.

⁷ Raymond Queneau, *Les Fleurs bleues*, Paris, Éditions Gallimard, Folio, 1965, p. 258.

⁸ « Queneau et *Les Fleurs Bleues* », *Notes prises lors de la conférence de Jean-Yves Pouilloux au lycée La Bruyère le 1^{er} décembre 1999 avec la permission et les corrections de l'auteur*. URL : <<http://web2.crdp.ac-versailles.fr/pedagogi/Lettres/Queneau/fbjyp112.htm>> (consulté en mars 2016).

Nous lisons une autre considération de cette question de l'orthographe dans un texte rédigé par un autre oulipien, Le Tellier, intitulé « La colère de Bénabou de Mekhnès », lu aux Jeudis de l'Oulipo⁹. Il relate le formidable éclat de colère de Bénabou qui exhorte ses condisciples à « respecter l'orthographe, par égard pour le Robert le très petit et pour la très sage Héra, fille de Zeus ». Aucun des oulipiens présents n'ose répondre – non plus que les absents (*sic*) –, seul Roubaud oppose une réplique moqueuse convoquant tous les anciens qui « riraient » de voir ce collègue « s'ériger ainsi en roi de la langue ». Cette fable aux accents mythologiques et nietzschéens (« Ainsi parlèrent-ils. ») semble finalement reposer moins sur la question de la norme que sur celle de l'honneur, pour qui commettrait une hérésie orthographique. Cette affaire, dont nous ne saurons rien de l'origine (était-il question d'un fait de langue précis ?) porte sur des *fautes* d'orthographe bien plus que sur des *erreurs*. Régée autour d'un verre partagé, qui convoque la subversion dionysiaque comme remède à la colère de Zeus, elle trouve une issue impromptue mais positive à l'image de la malice et de l'ironie de tous ceux qui participent et ont pris plaisir à cette saynète, les écrivains autant que les lecteurs.

Si leur statut de linguistes scientifiques n'est pas immédiatement postulé, on ne peut toutefois pas nier que les oulipiens sont experts aussi dans un autre domaine, celui du jeu. Ces « rats qui se construisent eux-mêmes les labyrinthes dont ils se proposent de sortir » – pour paraphraser la formule célèbre de Queneau – se plaisent à imaginer des règles, des variations, des manipulations combinatoires pour contraindre l'écriture, générer le texte, élaborer le jeu, et finalement, par ces trois objectifs réunis, engager le plaisir du scripteur, qui a déjoué les pièges, les impossibles et les limites et celui du lecteur, qui apprécie autant la création que l'acte de création lui-même, c'est-à-dire pour reprendre le lexique du jeu, le score autant que le geste. Pour cette seconde raison, ils apparaissent comme des maîtres du jeu que l'enseignant peut légitimement inviter lors des séances de langue.

Avant d'observer plus en détails comment certains jeux sont efficaces pour travailler des points précis de l'orthographe et aguerrir les élèves dans l'apprentissage de la norme, nous rappellerons successivement les enjeux de l'enseignement de l'orthographe et ceux d'une approche ludique qui se veut raisonnée.

1. ENJEUX ET COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Quelles sont donc les principales compétences à l'œuvre lorsqu'il est question de centrer l'attention sur la bonne écriture, sur la manière correcte d'écrire ?

⁹ URL : <<http://oulipo.net/fr/lu-aux-jeudis-de-loulipo/la-colere-de-benabou-de-mekhnes>> (consulté en mars 2016).

1.1. « Comment les élèves apprennent l'orthographe ? »

Un article d'André Ouzoulias, rédigé pour le site du *Café pédagogique*¹⁰ et récapitulant plusieurs de ses travaux, apporte quelques éléments de réponse à cette question. Bien qu'il traite initialement de l'enseignement du premier degré, il formule des compétences qui restent valables à mesure que le scripteur grandit, utilise et maîtrise plus de mots, plus de formes. Pour illustrer la démonstration, celui qui prône la pratique de l'écrit dès le plus jeune âge pour faciliter le repérage des phonèmes¹¹ donne l'exemple du nom « maison » pour le jeune scripteur, nous lui associons un exemple pour un scripteur adulte face à un mot jugé difficile, l'adjectif « aciculaire ».

Pour l'élucidation des problèmes orthographiques, trois principes prévalent. Le premier est celui de la graphophonologie, postulant l'équivalence entre les graphèmes et les phonèmes. La reconnaissance et l'identification successives des syllabes puis des différents phonèmes qui les composent permettent de réduire progressivement le champ des combinaisons possibles pour le codage écrit. Le repérage des phonèmes aboutit à quatre éléments pour « maison » – [mezɔ̃] ou [mɛzɔ̃] (la nuance n'est évidemment pas anodine) – et huit pour « aciculaire » – [asikylɛʁ] –, soit dans les deux cas un nombre inférieur à celui des signes graphiques. C'est ensuite le choix des graphèmes appropriés pour transcrire les différents phonèmes qui pose problème et pour lequel agissent conjointement les deux autres principes. L'analogie autorise à mettre en évidence dans le système du lexique une structure semblable, par comparaison avec des formes déjà connues. Le scripteur fait alors preuve d'une compétence de mémorisation et de reconnaissance visuelle, stimulée par la pratique de la lecture et par les listes de mots. Pour « maison », les termes « semaine », « saison » ou « mairie » peuvent servir de repères, puisqu'ils ont pu figurer ensemble sur des listes relatives aux différentes graphies du phonème [ɛ]. Pour notre exemple, si l'on considère que le mot « aciculaire » n'est pas connu par son scripteur, ce rapprochement matriciel est incertain, puisqu'il peut engendrer un écho aussi bien à « assidu » qu'à « circulaire ». Le dernier principe, celui de la morphologie, engage des compétences morphologiques et lexicales quant à la connaissance et la compréhension du fonctionnement du système de formation des mots, en synchronie et en diachronie. Grâce à lui, la série « mas », « mesure », « maisonnée » aide à justifier le digramme « ai » et le graphème « s » pour « maison ». Pour « aciculaire », c'est l'étymon latin « *acicula* » (« aiguille »), la forme « acéré » et le suffixe adjectival « -aire » qui aident à déduire l'orthographe correcte.

1.2. Des « valeurs » de l'orthographe aux principes de l'Oulipo

¹⁰ URL : <<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2013/11/15112013Article635200997379561591.aspx>> (consulté en mars 2016).

¹¹ Cf. par exemple : « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? », *La maternelle, première école, premiers apprentissages*, sous la dir. de Christine Passerieux, Paris, Chronique sociale, 2009.

Outre ces compétences techniques, que le cours de Français exerce et améliore continuellement et sur lesquelles insistera encore la troisième partie de cet article, l'enseignement de l'orthographe induit d'autres présupposés, proches de certaines préoccupations de l'Oulipo.

Tout d'abord, l'orthographe met en évidence le code – et celui parfois produit par les élèves peut revêtir des allures de code « secret » ! Plus qu'une adéquation à la norme, le code peut être signifiant d'un point de vue littéraire, comme en témoigne l'orthographe choisie par Rabelais pour la publication des textes de son vivant, visait à dire plus que les mots eux-mêmes, et à signaler le caractère suranné et archaïsant d'une époque. Le percepteur de *Gargantua*, Ponocrates, initie son élève à cette orthographe marquée, « il luy aprenoit à escrire Gottiquement & escrivoit tous ses livres », profitant que l'imprimerie « n'estoit point encores en usaige¹². » Gérard Defaux explique qu'elle est « délibérément conçue pour révéler un personnage historiquement retardé par rapport à son temps¹³ ». C'est avec un intérêt semblable que les oulipiens considèrent le code, numérique ou alphabétique, comme le prouve l'exercice cryptographique de réécriture bien connu S+7¹⁴ ou les pratiques combinatoires tel l'algorithme de Mathews¹⁵, qui permet, sur le modèle de l'anagramme, grâce à la permutation des lettres dans une liste donnée, de former de nouveaux mots.

Corollaire de ce premier point, l'orthographe rend plus manifeste la fonction poétique du langage, par la forme sonore ou graphique. Bien que notre propos, pour des raisons de limites thématiques, n'envisage pas ici explicitement les enjeux poétiques de l'entreprise de l'Oulipo, on en reconnaît la validité, à la lumière de travaux comme celui de Caroline Bisenius-Penin¹⁶.

Autre précepte important, celui de la valeur historique de l'orthographe, qui est le signe de son temps, idée affirmée avec force par des chercheurs comme Nina Catach ou Jean-Pierre Jaffré, qui replacent les normes en vigueur à l'échelle de l'histoire de la langue, pour mieux concevoir que l'orthographe n'est pas inaltérable. Si ce paradoxe d'une norme relative est bien admis des linguistes, il l'est moins dans la pratique quotidienne de l'écrit et dans son enseignement. On en veut pour preuve les directives de l'enseignement qui témoignent d'une réelle difficulté pour la reconnaissance d'une évolution du système, cristallisée dans le débat sur l'orthographe rectifiée. Contradictoires et rétroactifs, les textes officiels ne simplifient pas la tâche des enseignants. Ainsi en 2012, on affirme que

[l]es rectifications proposées en 1990 restent une référence mais ne sauraient être imposées. Certaines d'entre elles entrent progressivement dans les

¹² François Rabelais, *Gargantua*, Lyon, Juste, 1534, p. 51.

¹³ Gérard Defaux, *Rabelais agonistes: du rieur au prophète : études sur Pantagruel, Gargantua, Le Quart Livre*, Paris, Librairie Droz, 1997, p. 418.

¹⁴ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/s7>> (consulté en mars 2016).

¹⁵ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/algorithme-de-mathews>> (consulté en mars 2016).

¹⁶ Carole Bisenius-Penin, « Essai d'une typologie de la poésie oulipienne. », *Poétique*, n° 147, 2006, p. 353-366. URL : <<http://www.cairn.info/revue-poetique-2006-3-page-353.htm>> (consulté en mars 2016).

ouvrages de référence (dictionnaires, manuels, etc.). Dans l'enseignement aucune des deux graphies (ancienne ou nouvelle) ne peut être tenue pour fautive¹⁷.

En 2011, pourtant, Danielle Béchenec, Liliane Sprenger-Charolles font le constat que

[d]epuis juin 2008, la nouvelle orthographe est devenue *la référence* dans l'Éducation nationale. Ainsi la page 2 du Bulletin Officiel hors série n°3 (19 juin 2008) pose comme principe que « L'orthographe révisée est la référence ». De même, pour l'enseignement au Collège, on trouve le passage suivant à la page 2 (section « Orthographe ») du Bulletin Officiel spécial n°6, 2008 (28 août, avec l'accent circonflexe !) : « Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications de l'orthographe proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française (JO du 6 décembre 1990)¹⁸. »

En 2013, un rapport sur la mise en œuvre du programme de Français au collège rend compte de l'embarras des enseignants et conclut que « la connaissance de l'orthographe rectifiée et sa prise en compte dans l'enseignement et l'évaluation des élèves [...] est loin d'être assurée¹⁹ », puisque l'application de l'orthographe réformée ne semble pas aller de soi pour près d'un enseignant sur deux, et qu'elle est différemment visée selon qu'il s'agit de l'enseigner ou de la corriger. Et les auteurs du rapport de réaffirmer la recommandation de « l'enseignement de l'orthographe rectifiée (1990)²⁰ ». L'annonce similaire de la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, en février 2016 et l'engagement univoque des éditeurs de manuels scolaires pour la rentrée 2016 pour une homogénéisation de l'orthographe réformée ont suscité un large débat public et une controverse, qui prouvent une fois encore à quel point ce sujet est sensible.

Si elles déchaînent ainsi les passions, parce qu'elles touchent à des marques savantes ou classiques de la langue, comme l'accent circonflexe, ces recommandations tendent toutefois vers une meilleure lisibilité, somme toute très en phase avec la société de l'écrit que les moyens de communications numériques actuels promeuvent amplement. En ce sens, les expérimentations des Oulipiens sont aussi en résonance avec leur époque : l'écriture de Queneau dans les romans déjà cités, le dispositif ALAMO (Atelier de Littérature Assistée par la Mathématique et les Ordinateurs²¹), développé dès 1981 – soit la préhistoire de l'ère numérique ! –, sont autant d'échos d'un temps contemporain.

¹⁷ Jean-Michel Blanquer, *Enseignement de l'orthographe à l'école*, Circulaire n° 2012-067 du 27-4-2012. URL : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=59862> (consulté en mars 2016).

¹⁸ Danielle Béchenec, Liliane Sprenger-Charolles, « Guide pratique de l'orthographe rectifiée », *Pratiques*, n° 163-164 | 2014. URL : <<https://pratiques.revues.org/2227>> (consulté en mars 2016).

¹⁹ Commission de suivi de la mise en œuvre des programmes de français, *L'Étude et l'Enseignement de la langue, Rapport sur la mise en œuvre du programme de français au collège*, décembre 2013, p. 9. URL : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/5/RESS-ECOL-COLL-LGT_Rapport_enquete_etude_de_la_langue_288665.pdf> (consulté en mars 2016).

²⁰ *Ibid.* p. 14.

²¹ URL : <<http://www.alamo.free.fr/pmwiki.php?n=Alamo.Accueil>> (consulté en mars 2016).

Reste la question sociale : vecteur normatif, l'orthographe a un rôle fédérateur pour la pratique de la langue. Le jeu chez les Oulipiens, parce qu'il pose des règles communes, est semblablement garant d'une connivence entre les participants, et ce, même dans le cas où l'on joue seul. Les contraintes d'écriture des exercices de l'Oulipo opèrent ce double mouvement coopératif pour le scripteur et le lecteur, tout à la fois dépositaires et destinataires des règles du jeu.

Terminons cet inventaire en rappelant que cette valeur sociale et collective de l'orthographe se mue souvent en fardeau, tant on sait l'orthographe être une cible privilégiée pour déplorer les difficultés des scripteurs, pour pointer du doigt les défauts des élèves, pour accuser l'enseignement d'être inefficace, pour regretter une qualité perdue. Elle est affaire de prouesses – ou de ratages –, elle fait l'objet de concours, par le mythique exercice de la dictée, elle est le sujet d'ouvrages aussi fréquents qu'explicites : *Orthographe, à qui la faute ?*²², *On vous casse les pieds avec l'orthographe, Ripostez !*²³, *La Revanche des nuls en orthographe*²⁴, *Une cause nationale : l'orthographe française, Éloge de l'inconstance*²⁵, *Zéro faute : l'orthographe, une passion française*²⁶...

Dans la société comme à l'école, pour les utilisateurs lambda comme pour les écrivains, cette question n'en finit pas d'occuper les esprits et d'engendrer des « pulsions de violence », pour citer Michel Arrivé²⁷. Insuffler une dose de jeu dans son apprentissage apparaît alors comme une bonne manière de « retrouver aussi un plaisir. Car on sort de l'enfance dès que l'on entre en orthographe : le doute et la peur de la faute développent chez certains un véritable complexe, brise leur plaisir et leur spontanéité²⁸. »

Encore faut-il définir les bons principes du jeu.

2. POUR UNE APPROCHE LUDIQUE RAISONNÉE

Les principes oulipiens le prouvent, pour être efficace, entendons créatrice et profitable, une approche ludique doit être raisonnée.

2.1. Parce que le jeu n'est pas frivolité

« Ludique » ne veut pas dire « léger ». Le véritable jeu n'est pas une présentation enjolivée de l'activité, pour peu que nous gardions en tête l'étymologique de « *ludus* », polysémique, qui désigne le jeu, l'enfantillage, mais aussi l'école. Ce serait se méprendre que de penser le jeu comme gage de facilité – les échecs en sont

²² Danièle Manesse et Danièle Cogis, *Orthographe, à qui la faute ?* Paris, éditions ESF, 2007.

²³ Bernard Fripiat, *On vous casse les pieds avec l'orthographe, Ripostez !*, Paris, éditions Demos, 2010.

²⁴ Anne-Marie Gagnard, *La Revanche des nuls en orthographe*, Paris, Calman-Levy, 2012.

²⁵ Bernard Traimond, *Une cause nationale : l'orthographe française, éloge de l'inconstance*, Paris, PUF, 2001.

²⁶ François de Closets, *Zéro faute : l'orthographe, une passion française*, Paris, Fayard, 1001 nuits, 2009.

²⁷ Michel Arrivé, *Réformer l'orthographe ?*, Paris, PUF, 1994, p. 69.

²⁸ Cendrine Pagani-Naudet, « Le français, de la langue « une » à la langue seconde », *Gerflint, Synergies Italie*, n°2, 2005, p. 38. URL : <<http://gerflint.fr/Base/Baltique3/Naudet.pdf>> (consulté en mars 2016).

bien la preuve. Souvent, selon Violaine Houdart-Mérot, les contraintes de l'Oulipo passent pour être : « d'agréables passe-temps, comme des jeux de dames ou d'échecs, mais qui n'ont finalités que ludiques²⁹. » Aboutissant au cliché que le jeu n'est qu'un cliché, l'auteur dénonce avec Henri Meschonnic le jeu à tout prix, en particulier pour la poésie qui n'est pas (seulement) un « spasme du zygomatique [,] [u]n jeu de société, comme aux billes ou à la belote³⁰ ». La complexité de certaines contraintes numériques ou combinatoires, et tout simplement la puissance littéraire de certaines productions oulipiennes, sont le signe que le jeu est plus profond qu'un appareil de protocole.

2.2. Parce que le jeu obéit à des règles

Et que ces règles ont valeur sociale. Le jeu suppose une mise en commun, il a une visée collective, nécessite simultanément entente, compétition et négociation, qui sont des modalités d'interaction pédagogiques complexes. Au sein du groupe-classe, il préexiste à la fois une homogénéité et une hétérogénéité propices à en faire le lieu d'interactions et par conséquent d'une socialisation. De ce point de vue, le rôle de l'enseignant y est autant celui d'un animateur, que d'un médiateur ou d'un régulateur. Lorsqu'il est mis en place et que ses règles sont stipulées, le jeu révèle ces missions parfois mal repérées ou acceptées par des élèves mus par la volonté de s'affirmer et par celle de se fondre dans le groupe.

2.3. Parce que le jeu suppose un enjeu

Jouer, c'est gagner ou perdre. Si *a priori* ces deux termes relatifs à la compétition ne conviennent pas au lexique de l'enseignement, ils affleurent toutefois les théories d'apprentissage constructivistes et socio-constructivistes, qui induisent d'échouer et de surmonter. Dans le jeu comme dans l'apprentissage, on « met en jeu » ce que l'on fait, ce que l'on sait – enjeu pour le moins paradoxal pour l'orthographe, qui est un savoir normatif. Alors, jouer avec l'orthographe, ce serait accepter de mettre en danger le code, de proposer une démarche poétique. On mesure ici la délicatesse de cette opération, pour des élèves adolescents en pleine construction et en recherche de repères, alors que jouer suppose une forme d'abandon. Dans le cas des jeux oulipiens, « [l]a contrainte formelle permet surtout de prendre conscience du fait que l'on ne joue pas avec les mots, mais que c'est au contraire les mots qui dans certains cas prennent le pouvoir et parfois se jouent de celui qui écrit, le conduisent dans des directions qui le surprennent³¹ ». Ces pratiques sont particulièrement efficaces pour les exercices d'invention quand il s'agit de susciter la créativité, l'invention, la surprise ; elles peuvent apparaître moins compatible avec l'orthographe qui suppose des règles interdisant toute inventivité. Mais finalement pourquoi pas ? Ces surprises

²⁹ Violaine Houdart-Mérot, « Des contraintes futiles aux contraintes exquises, écriture à contraintes et écriture d'invention : des enjeux didactiques aux enjeux littéraires », *50 ans d'Oulipo, De la contrainte à l'œuvre*, sous la dir. Carole Bisenius-Penin et André Petitjean, Rennes, PU Rennes, 2011, p. 235.

³⁰ *Ibid.*, p. 236.

³¹ *Ibid.*, p. 241.

deviennent alors une manière de faire surgir une conscience linguistique, comme nous l'apprennent les théories relatives aux « orthographes inventées », émanant à partir des années 60-70, lorsque s'affirme la part active et centrale de l'apprenant. On accepte de la part du jeune scripteur des

premières productions, [qui] si elles ne respectent pas la norme sociale, ne sont pas pour autant dépourvues d'un point de vue orthographique. Les productions auxquelles donnent lieu les orthographes inventées sont en outre une source importante d'informations sur la façon dont les jeunes enfants perçoivent le fonctionnement de l'écrit³².

Si ces pratiques concernent d'abord les très jeunes enfants, qui viennent d'entrer en contact avec l'écrit, on conçoit que cette acceptation de la surprise, de l'erreur, de l'errance, à condition d'être permise par le cadre rigoureux du jeu, favorise la sensibilisation à la question de l'encodage graphique et à l'écoute même de la langue. Elle est garante de ce qu'Éveline Charmeux nomme le « doute orthographique, sans lequel aucune maîtrise n'est possible dans ce domaine³³ ».

3. DE L'OULIPO À LA CLASSE

Dans quelles mesures user des jeux oulipiens pour l'apprentissage de l'orthographe ? Nous avons repéré quatre types de jeux, à chaque fois agrémentés de quelques exemples. Certains jeux sont hérités de pratiques anciennes, d'autres ont été créés par des membres de l'Oulipo, nous les envisageons tous ensemble, tels qu'ils apparaissent dans la liste des contraintes disponible sur le site Internet du groupe³⁴. Précisons que cet inventaire est loin d'être exhaustif, et que la variation est un des principes créatifs fondateurs de l'Oulipo. Chacun de ces jeux active des compétences lexicales et morphologiques parallèles, ils supposent tous de disposer d'un nombre de mots suffisant, parfois aussi de déjà savoir identifier les classes de mots. Pour cette analyse, nous postulons ces compétences acquises, pour centrer notre attention sur l'enjeu orthographique et normatif et nous rappellerons les pré-requis nécessaires.

3.1. Mettre de l'ordre : jeux alphabétiques

Grâce à ce premier type de jeux, il s'agit de prendre mieux ou prendre plus conscience de l'ordre alphabétique, normalement acquis depuis l'école maternelle, mais aussi du classement alphabétique. On forme les élèves aux concepts de la lexicographique, au programme de la classe de sixième, qui mériteraient de ne pas

³² Michel Fayol, Jean-Pierre Jaffré, « Les orthographes inventées », *L'Orthographe*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2014, p. 32.

³³ Entretien d'Éveline Charmeux pour le site des *Cahiers pédagogiques*, 5 juillet 2013. URL : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eveline-Charmeux-Pour-etre-gene-par-une-erreur-d-orthographe-il-faut-n-en-avoir-pas-vu-beaucoup>> (consulté en mars 2016).

³⁴ URL : <<http://oulipo.net>> (consulté en mars 2016).

être exclusifs à ce premier niveau. La consultation active et critique du dictionnaire à tous les âges est amplement bénéfique, autant que l'intérêt de saisir les enjeux génériques de ces écrits didactiques dans l'histoire littéraire (qu'ils soient supports du savoir comme l'*Encyclopédie des Lumières*³⁵ ou vecteurs d'une pensée personnelle et ironique comme pour le *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert³⁶). De plus, considérer l'ordre alphabétique, c'est aussi l'occasion d'attirer l'attention sur la valeur des lettres, valeur idéogrammique et valeur sémantique. Sans entrer dans les détails de cette question complexe, la succession des lettres de l'alphabet telle que nous la connaissons résulte de l'ordre levantin, c'est-à-dire d'un cheminement logique et pictural, propice à en faciliter la mémorisation³⁷. Faire découvrir aux élèves un peu des origines de ce système qui semble immémorial, via le visionnage et le décryptage de l'alphabet phénicien et la consultation des pages du dossier de la BNF sur le sujet³⁸ par exemple, retrouver les origines picturales de ses signes qu'on ne voit plus comme tels, voilà des activités pour étayer la prise de conscience lexicographique.

Exemple de jeu : l'abécédaire

Dans ce jeu où « les initiales des mots successifs suivent l'ordre alphabétique³⁹ », le lexique mental est secondé par le dictionnaire – papier ou numérique – qui fait office de réservoir de mots. Cette activité suppose de le lire, bien plus que de simplement le consulter dans une perspective normative. Même si cette contrainte est difficile, on lui trouve un intérêt pour exercer l'écriture des formes de discours abrégés ou fragmentaires – on perçoit dans l'exemple figurant sur le site de l'Oulipo que la parataxe est d'un grand secours pour son succès – que ce soit l'écrit de presse, telles les annonces que l'on peut aisément inscrire au programme des classes de quatrième et de troisième, ou l'écrit poétique, pour tous les niveaux, qui autorise des ruptures syntaxiques. Une fois le texte produit, il importe de valoriser sa mise en page, de mettre en avant les lettres initiales, à la manière des lettrines qui font l'objet d'une attention particulière conjointement à la littérature médiévale en classe de cinquième. Une variante de ce jeu est proposée par Perec, sous le titre de « Petit abécédaire illustré »⁴⁰, qui consiste en une sorte de charade dont la solution prend la forme d'une série vocalique déclinée à partir d'une lettre de l'alphabet.

Un jeune enfant, élevé à la manière anglaise, remarque, non sans malice,
que l'on traite souvent son père de grassouillet
Réponse : Dad est dit dodu

³⁵ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Diderot et d'Alembert, 1751-1772.

³⁶ Gustave Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues*, Paris, Éditions Louis Conard, 1913.

³⁷ Patrice Serres, *Le Mystère de l'ordre alphabétique, de la mesure du temps à l'écriture*, Paris, Presses du Châtelet, 2010.

³⁸ URL : <<http://classes.bnf.fr/dossiecr/in-pheni.htm>> (consulté en mars 2016).

³⁹ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/abecedaire>> (consulté en mars 2016).

⁴⁰ *Oulipo, la littérature potentielle*, Paris, Éditions Gallimard, 1973, p. 239-244.

Les clés, formulées dans un chapitre à part « Clés du Petit abécédaire illustré⁴¹ » à la manière des mots-croisés, élucident un principe de codage assez simple mais difficile à atteindre par le seul recours sémantique. Dès lors, cette activité peut être proposée aux élèves d’abord en découverte, puis en séance d’orthographe pour trouver les graphies appropriées aux réponses lues à voix haute. Ils travaillent ainsi les petits mots de la langue, les formes verbales des auxiliaires, les interjections, les homophones et les paronymes monosyllabiques, soit des termes souvent difficiles à écrire du fait de leur brièveté et de leur proximité sonore.

Outre la production d’écrits, ce jeu peut impliquer un travail intéressant sur la lecture, si l’on soumet par exemple aux élèves la belle performance du même Perec, « Les horreurs de la guerre, Drame alphabétique en trois actes et trois tableaux⁴² ». Seules une lecture à haute voix et une prise en compte suffisante des didascalies peuvent donner « vie » à ce texte en apparence dépourvu de cohérence, puisque les répliques des personnages ne contiennent « que » les lettres de l’alphabet. Pour que ces lettres résonnent et fassent sens, le jeu scénique est primordial. Et là encore, les élèves apprécieront le jeu de décodage à l’œuvre.

3.2. Jouer avec la valeur des lettres

Il y a deux manières de faire, selon que l’on porte l’attention sur la valeur graphique des lettres ou sur leur valeur phonétique, mais à chaque fois, il s’agit bien de ne pas se contenter d’un regard global posé sur le mot, de l’envisager comme une suite de signes, avant un élément sémantique.

Exemple de jeu : l’acronyme

Il oblige à décomposer les graphèmes et/ou les lettres, à lire un mot de manière différente, inédite et à insuffler du sens dans chaque élément repérés. Très habitués à user de nombreux acronymes pour s’exprimer sur les réseaux sociaux ou communiquer par SMS – on citera les formes les plus communes « LOL », « MDR » ou les moins lisibles « ASKIP » pour « à ce qu’il paraît », qui résultent de codages graphiques supposés au départ confidentiels –, les élèves de collège et de lycée trouveront dans ce jeu l’occasion de faire valoir leur imagination et leur créativité en la matière. Mais aussi, on les invite à mieux percevoir à quel point une lettre peut tout changer, notamment dans le cas des homonymes. Par exemple, un « pin » devient un « Pivot Immense Noueux », alors que le « pain » est « Partage Amical Intensivement Nutritif » ; un « sot » est un « Stupide Olibrius Touchant », sans nul rapport avec un « saut », une « Saillie Acrobatique Urgemment Tentée » ! La mise en œuvre de ce jeu est aisée à tous les niveaux, en liaison avec l’analyse du genre poétique, mais elle l’est aussi pour envisager la notion d’onomastique et conférer du sens aux noms de lieux ou de personnages d’une œuvre romanesque ou théâtrale.

⁴¹ *Ibid.*, p. 301.

⁴² *Ibid.*, p. 107-110.

On pourra apprécier qu'ils parviennent, en activité de fin de séquence sur des œuvres intégrales, à formuler que Tartuffe est un « Terrible Affabulateur Rusé Totalement Unique, Faux, Fourbe et Éhonté » et que le capitaine Nemo est un « Navigateur Égocentrique Mystérieux et Opiniâtre » ou que l'Eldorado de *Candide* est un « ÉLégant DOmaine RAPidement DOublé » et que Pau est un « Pyrénéisme Artistiquement Universel ».

Ce jeu est proche de l'acrostiche souvent bien connu des élèves, qui consiste à rédiger un poème dans lequel l'initiale des vers compose un mot ou un nom, et que l'on peut proposer comme un moyen de parler de soi (dans une séquence sur le lyrisme en quatrième ou sur l'autobiographie en troisième). Citons également une variante plus difficile, mais d'autant plus jubilatoire, celle de l'avion⁴³. Son principe lui conférant son nom (« avion » étant la contraction d'« abréviation »), il s'agit d'abrégier un texte ou une expression. On saisira là, outre l'intérêt de la recherche lexicale et de la correction graphique, l'activation de compétences morphologiques (pour isoler par exemple affixes et bases) et sémantiques.

Exemples de jeux : la contrainte du prisonnier et la réponse du libéré⁴⁴

Reposant sur le principe du lipogramme (lettres autorisées, lettres refusées), cet exercice est l'occasion de travailler la ligne graphique de l'écriture. Conçu à partir d'une contrainte de support, puisque le prisonnier ne dispose que d'un papier minuscule pour écrire son message et s'interdit donc les lettres à jambages, il permet d'avertir que l'orthographe passe aussi par le soin calligraphique. La proposition de ces jeux peut se faire lors d'une séquence sur l'écriture épistolaire et même lors d'une séquence sur la poésie, sensibilisant à la forme graphique du texte, comme les *Calligrammes* d'Apollinaire ou à la matérialité et à la motivation du signe linguistique, comme les poèmes en prose de Ponge.

La variante du lipossible⁴⁵, qui consiste à ôter un type de lettres à un mot pour en former un autre, sur le modèle de « gorille » / « grille », est propice à des jeux d'invention, et notamment lors d'une séquence sur le genre poétique ; elle conviendra aussi pour travailler des caractéristiques phonologiques et graphiques, selon que la lettre supprimée a une valeur auxiliaire et influence la prononciation d'une autre (comme dans « figue » / « fige ») ou entre dans la composition d'un graphème complexe, digramme ou trigramme (comme dans « veau » / « vau »).

Exemple de jeu : l'anaérobie⁴⁶

D'un point de vue phonétique, le jeu de l'anaérobie désigne le fait de « priver un texte d'R, lui rogner les L, le mettre au régime sans T », selon les propositions figurant sur le site de l'Oulipo, soit le fait d'opérer la soustraction d'une lettre choisie. On pourra aussi s'amuser à « lui donner des L », le « sabrer à coups de H », à « jeter

⁴³ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/avion>> (consulté en mars 2016).

⁴⁴ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/contrainte-du-prisonnier>> (consulté en mars 2016).

⁴⁵ <<http://oulipo.net/fr/contraintes/lipossible>> (consulté en mars 2016).

⁴⁶ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/anaerobie>> (consulté en mars 2016).

les D » ou « battre les E », et constater que la formulation de la contrainte est déjà en soi une activité de réflexion sur les homonymes et les expressions lexicalisées. Si la lisibilité de ces textes est délicate, il sera toutefois loisible de profiter de l'exercice pour attirer l'attention des élèves, une fois de plus, sur la valeur des lettres (phonogrammique, morphologique, logogrammique, étymologique) et sur ce qu'occasionne leur retrait. On peut ainsi choisir des textes de l'époque classique et proposer ces jeux d'observation en comparaison avec l'orthographe moderne. Par exemple, le principe de « battre les D » pourra mettre en évidence la valeur étymologique de cette lettre dans le préfixe de rapprochement « ad- » et ses variantes, et sa persistance (« adjoint ») ou non (« advouer ») dans la graphie moderne.

3.3. Jeux de mémoire

Il est indéniable que la mémoire visuelle entre en jeu dans l'appropriation des normes orthographiques.

Exemple de jeu : la tentative d'épuisement

Toutes les contraintes et les créations de l'Oulipo relatives à l'élaboration de listes, telle *La tentative d'épuisement d'un lieu parisien* de Perec⁴⁷, mènent à la constitution de lexiques à partir de tous types de supports : un objet, un lieu, une photographie, une musique, etc. Cette manière de solliciter amplement les compétences lexicales des élèves est propice à travailler l'orthographe, en s'attachant aux mots sans les contraintes de la syntaxe, dans l'inventaire, en autonymie. Ces exercices rappellent les dictées de mots pratiquées plutôt aux cycles 2 et 3, que l'on peut augmenter ici par l'intégration à un projet de lecture conjoint. Ainsi, les mouvements du réalisme et du naturalisme, à l'étude en classe de quatrième et seconde, parce qu'ils impliquent dans leur écriture même des ambitions totalisantes et encyclopédiques, offrent des supports privilégiés pour ces activités – citons parmi bien d'autres les incipits de *Thérèse Raquin*⁴⁸ ou de *La Curée*⁴⁹.

Pour accéder à des modalités de travail plus élaborées, on pourra combiner la tentative d'épuisement à d'autres contraintes portant sur le classement : purement formels et arbitraires (ordre alphabétique, catégories grammaticales, moyens de formation, mots variables ou invariables, etc.), ces critères d'organisation nécessitent de se défaire de l'enjeu sémantique pour se concentrer sur les caractéristiques morphosyntaxiques. Pour que ces productions d'écrits n'en restent pas au simple statut de catalogue, on pourra alors proposer aux élèves d'en jouer, en ne mentionnant pas le thème qu'ils ont choisi, mais en le faisant deviner aux autres par la lecture de leurs listes.

3.4. Jouer pour comprendre les règles

⁴⁷ Georges Perec, *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*, (1975), Paris, Christian Bourgois, 1982.

⁴⁸ Émile Zola, *Thérèse Raquin*, Paris, Librairie Internationale, 1867.

⁴⁹ Émile Zola, *La Curée*, Paris, Charpentier et Fasquelle, 1895.

Puisqu'elles régissent à l'identique toute situation de jeu, les règles du système orthographique, en tant que loi et protocole, peuvent faire l'objet d'une attention singulière lors de l'application des contraintes. Plutôt que de les formuler magistralement, plusieurs contraintes de l'Oulipo permettent de mettre en évidence les relations lexicales, sémantiques ou morphologiques opérant entre les unités linguistiques.

Exemple de jeu : le porche⁵⁰

Ce jeu, proche du calembour, consiste à produire un énoncé polysémique, résultant de la double lecture possible d'homophones, comme dans l'exemple donné par Olivier Salon, « Pour réussir un banquet, il faut ficeler les bardes », qui ravira tous les amateurs de la BD *Astérix*. Pour sa réussite, la phrase doit adopter une syntaxe valable dans les deux cas. On prêtera donc attention à la variation en genre ou aux classes grammaticales, qui ne doivent pas trahir l'une des deux formes.

Exemple de jeu : la surdéfinition⁵¹

La construction de définitions ludiques est l'occasion de travailler les mots d'un point de vue sémantique et morphologique. Dans cette contrainte, on attend que le mot soit doublement défini par son sens et par la présence d'un terme qui l'inclut, comme dans l'exemple-type « vol : groupe d'oiseau en pleine révolution ». On mesure tout l'intérêt de ce jeu pour activer des compétences en matière de formation lexicale et aguerrir les réflexes d'écriture de certaines bases ou affixes.

Exemple de jeu : le sardinsaure⁵²

Créature chimérique en même temps que jeu inventés par Roubaud, le sardinsaure procède de manière un peu semblable et amuse pour son caractère imaginaire. Il plaira notamment aux élèves de collège, à la faveur d'une séquence de lecture sur les montres mythologiques, sur les métamorphoses en sixième, sur le bestiaire au Moyen-âge en cinquième ou sur les créatures fantastiques en quatrième, et on peut également concevoir de le rendre plus complexe en puisant les formes à combiner directement dans le lexique latin ou médiéval. Les résultats produits seront d'autant plus étranges qu'ils éveilleront la conscience de langues sinon étrangères du moins « éloignées ». Mais cet exercice pourra également intéresser des élèves plus âgés lors d'écrits d'invention pour motiver des noms de personnages ou de lieux par exemple. Le champ des référents dépasse alors celui des espèces animales pour être par exemple étendu aux caractéristiques morales ou aux éléments du paysage. Ces mots valises ne sont pas sans rappeler les jeux onomastiques extrêmement fréquents et productifs dans la littérature, tels « Bardamu » dans l'œuvre célienne.

⁵⁰ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/porche>> (consulté en mars 2016).

⁵¹ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/surdefinitions>> (consulté en mars 2016).

⁵² URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/sardinsaure>> (consulté en mars 2016).

Exemple de jeu : la contrainte de Turing⁵³

Il s'agit pour ce jeu d'embrasser un plus large segment textuel et de s'adonner à des stratégies de dénomination indéterminées du point de vue du genre, afin que le lecteur ne puisse identifier le sexe du personnage ou du narrateur. Outre les chaînes d'accord, cette contrainte attire l'attention sur les mots épicènes (noms et adjectifs), sur les reprises anaphoriques et la cohérence textuelle. S'il permet par exemple de travailler les expansions du groupe nominal ou de pratiquer des exercices de réécriture sur le modèle de ceux du Diplôme National du Brevet, ce principe revêt un intérêt plus important encore quand il est associé à un projet d'écriture à l'image du roman *Sphinx* d'Anne F. Garetta⁵⁴ qui produit cette contrainte. Ainsi, il peut être la source même d'une scène de quiproquo pour le théâtre ou aider à envisager les fonctions de l'incipit d'un roman pour ce qui concerne la présentation des personnages.

Bien souvent, un enseignement qui se veut « ludique » et s'affirme comme tel est considéré comme se faisant aux dépens d'une approche « sérieuse », parce qu'il éluderait les véritables questions ou parce qu'il satisferait uniquement l'ambition de rendre les élèves actifs, de les occuper. Quelquefois aussi, le jeu semble être conçu comme un supplément que l'on pourrait saupoudrer sur des enseignements aussi normatifs que rébarbatifs. Mais qu'on ne s'y trompe pas, les enseignants et les linguistes n'oublient jamais ce que le jeu implique ou cache, comme le prouve la lecture de cet article de François Jarraud sur le site du *Café pédagogique* paru suite à une proposition ministérielle de refonte de l'enseignement de l'orthographe en 2012⁵⁵. Au terme de notre inventaire d'exercices oulipiens pour travailler l'orthographe, nous souhaitons affirmer à nouveau à quel point il importe de considérer cette question du jeu avec la plus grande pertinence. Parce que c'est seulement grâce à une réflexion didactique d'ampleur (pour la liaison de l'activité avec l'objet d'étude et les objectifs à plus long terme) et précise (sur le point de langue à traiter) que l'on peut – si l'on excuse le jeu de mots – placer le jeu (au sens de l'activité ludique) dans le jeu subtil (au sens de décalage et de rouage) existant entre le cloisonnement et le décroisonnement pratiqué dans le cours de Français. Ainsi, bien plus qu'une fin en soi, le jeu se mue en une véritable attitude didactique et pédagogique, il devient le signe d'une forme de lucidité et de légèreté. Si comme le dit Queneau, « rêver et révéler, c'est à peu près le même mot⁵⁶ », si révéler, c'est

⁵³ URL : <<http://oulipo.net/fr/contraintes/contrainte-de-turing>> (consulté en mars 2016).

⁵⁴ Anne F. Garetta, *Sphinx*, Paris, Grasset, 1986.

⁵⁵ François Jarraud, « À J-7, Luc Chatel veut "refonder" l'enseignement de l'orthographe », *Le Café pédagogique*, 17 avril 2012. URL : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/04/170412-ortho.aspx>> (consulté en mars 2016).

⁵⁶ Raymond Queneau, *Les Fleurs bleues*, Paris, Éditions Gallimard, Folio, 1965, p. 159.

œuvrer pour le sérieux et rêver œuvrer pour le léger, entre les deux, l'espace libre est précisément occupé par le jeu.

QUELQUES USAGES DIDACTIQUES DES JEUX DE MOTS

BERENGERE MORICHEAU-AIRAUD

DEPARTEMENT DES LETTRES CLASSIQUES ET MODERNES

CENTRE DE RECHERCHE EN POETIQUE, EN HISTOIRE LITTERAIRE ET EN LINGUISTIQUE

UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

URL :

Seront ici proposés quelques usages didactiques des jeux de mots. Le premier temps de leur présentation rassemble ceux qui présentent un intérêt spécifique pour l'enseignement de la langue. Certains sont ainsi plus pertinents pour l'approche du lexique, de la morphologie lexicale, de l'enrichissement du vocabulaire, de la connaissance du sens des mots. D'autres aident à l'enseignement de l'orthographe. D'autres encore sont utiles au cours de grammaire, grammaire de phrase comme grammaire de texte. Dans un second temps sont abordés les jeux de mots qui peuvent nourrir l'enseignement d'aspects littéraires. Le jeu entre les mots, étudiés sous l'espèce particulière des calembours, offre ainsi une entrée privilégiée dans la découverte de l'humanisme. Par ailleurs, le jeu sous les mots travaille de manière signifiante dans les quiproquos et s'impose comme saisie efficace des enjeux d'une comédie. Également, bien des écritures littéraires exercent, à partir des mots, ce que Lacan évoque comme le jeu de la langue dans la langue et font entendre bien du sens en plus sous le discours littéraire. Les jeux de mots du discours publicitaire, enfin, sont utiles pour l'éducation aux médias.

Jeu, mot, langue, littérature, publicité

Les pièces de Molière nous parlent des maux de l'homme en jouant du comique de mots. Cette réplique, extraite des *Femmes savantes*¹, et choisie parmi de nombreux exemples, va même jusqu'à lier cet effet comique à l'explicitation de son essence : la langue.

BÉLISE

Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire ?

MARTINE

Qui parle d'offenser grand'mère ni grand-père² ?

Dans ces vers, le jeu de mots correspond bien au « procédé linguistique fondé sur la ressemblance phonique des mots indépendamment de leur graphie et visant à amuser l'auditoire par l'équivoque qu'il engendre³ », mais également au défaut de serrage dans l'interlocution entre le mot que dit Bélise et celui que comprend Martine, c'est-à-dire entre les signes aux sonorités très proches que sont « grammaire » et « grand-mère ». Car la langue est susceptible de connaître ces deux types de jeu, celui dû à une irrégularité qui vient travailler le système, et celui de l'approche ludique propre à résoudre une tension. Les jeux de la langue sont aussi bien ceux qui la travaillent que ceux qui permettent de la travailler. Nous nous offrons de préciser en quoi ces jeux de mots peuvent aider à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. Cette proposition aurait ainsi pu s'intituler ludothèque, ou même « ludologothèque ». Il s'agira de mettre en évidence les bénéfices que la didactique du Français et des Lettres peut espérer retirer du jeu de la langue, à tous les sens du terme, celui du fonctionnement régulier de son système ou encore, à l'inverse presque, celui des défauts qui apparaissent dans le serrage de ses différentes pièces, quand le mécanisme linguistique est trop lâche dans son fonctionnement. Non que l'intérêt didactique des jeux de mots n'ait pas déjà été mis en avant. Henry Landroit⁴ offre, parmi d'autres, des ressources nombreuses et riches – cet article lui est redevable de bien des suggestions de jeux et d'illustrations. La présentation à venir propose une organisation d'exemples particulièrement

1 Molière, *Les Femmes savantes*, acte II scène 6, 1662.

2 Vers 490-491. « Si l'on rencontre souvent la gémation dans des mots sav., elle paraît prétentieuse dans *grammaire* (cf. GRAMMONT *Prononc.* 1958, p. 90 et MART. *Comment prononce* 1913, p. 131 qui note qu'on prononce plus volontiers avec [mm] les dérivés *grammairien* et surtout *grammatical*).

LITTRÉ et DG rappellent la prononc. [gRãme:R] et invoquent le calembour involontaire de Martine dans *Les Femmes savantes* (II, 6 vers 489 à 492) de MOLIÈRE : *Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire? Qui parle d'offenser grand-père ni grand-mère.* Le redoublement graphique de la consonne est en effet le signe d'une ancienne nasalisation de l'initiale, dénasalisée à partir du XVII^e siècle. L'ancienne prononciation est encore conservée dans le Midi. Le calembour de Martine est aussi fondé sur la mauvaise prononciation de *-aire* dans lequel elle prononce [e] (prononciation paysanne conservatrice) au lieu de [ɛ] et confond avec *grand-mère* qui avait [e] à la finale (cf. BUBEN 1935, § 136). », in <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3726758955>; [consulté en mai 2015].

3 URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/search.exe?23;s=3242127375;cat=1;m=jeu+de+mots>; [consulté en septembre 2016].

4 URL : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50xlang.pdf> [consulté en septembre 2016].

pertinents en fonction des enjeux de l'enseignement du français et des Lettres, tel que défini dans les programmes officiels en vigueur au moment de la journée de réflexion didactique. C'est sans surprise à l'enseignement de la langue que les jeux de mots offrent leur appui, ce qui sera abordé pour commencer. Mais c'est une évidence aussi grande que d'en trouver des mises en œuvre notoirement signifiantes dans la littérature, lesquelles seront évoquées ensuite.

1. CE QUE LES JEUX DE MOTS PEUVENT APPORTER A L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

1.1. Le lexique

L'approche de la morphologie lexicale peut tirer bénéfice du jeu des diminutifs⁵. Les suffixes « -ette » et « -et », formateurs de dérivés exprimant la petitesse, éventuellement lestés d'une valeur péjorative ou hypocoristique, réfèrent à des objets plus petits que les originaux. Par exemple, un garçonnet est un petit garçon. Mais une grande coquette serait-elle une coque ? Le but du jeu proposé aux élèves peut être une recherche des intrus, c'est-à-dire des mots qui ne sont pas les diminutifs qu'ils semblent être. Le jeu associe à la morphologie lexicale une initiation à l'étymologie. Les contraires⁶ offrent la possibilité de décliner ce jeu, à travers une variation dans la place de l'affixe et dans son sens. Le préfixe in- ou im- placé devant un adjectif ou un nom peut en faire son antonyme : « complet » a pour opposé « incomplet ». Mais une impression est-elle le contraire d'une pression ?

D'autres jeux peuvent enrichir le lexique, les mots comme les sens, et notamment conduire à l'utilisation du dictionnaire. Un travail d'écriture demandant des liponymes⁷ induit une recherche de synonymes, ou au moins de substituts. Pour des mots rares, ou avec des sens inattendus, l'enjeu peut être de formuler une définition⁸, probable, plausible. Une goule serait-elle un visage désagréable ? Donner des définitions inédites peut être le pendant de cette activité. L'infanterie pourrait alors devenir un magasin pour enfants.

Enfin, toujours pour ce qui est du lexique, les jeux de mots peuvent aider à accroître les connaissances en sémantique avec un autre travail autour des définitions, l'écriture définitionnelle⁹. Pour expliquer la phrase « L'enfant lit un livre. », on définit le mot « enfant », le mot « lire » et le mot « livre » au dictionnaire. On arrive à : « Le garçon ou la fille de moins de treize ou quatorze ans prend connaissance du contenu d'un assemblage de feuilles imprimées réunies en un volume relié. » Le but du jeu est

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid. « Dans un grand véhicule automobile public de transport urbain désigné par la dix-neuvième lettre de l'alphabet, un jeune excentrique portant un surnom donné à Paris en 1942, ayant la partie du corps qui joint la tête aux épaules s'étendant sur une certaine distance et portant sur l'extrémité du corps une coiffure de forme variable entourée d'un ruban entrelacé en forme de natte... », in R. Queneau, *Exercices de style*, Folio, Gallimard [1947], 1985, p. 105.

bien sûr de recourir au dictionnaire, de transformer un texte en substituant seulement certaines classes par exemple, et enfin de mettre en œuvre des structures de hiérarchisation. Le cheminement inverse qui consiste, sous la forme de devinettes, à partir des définitions pour remonter au bon mot est une variante au moins aussi enrichissante – et ludique – pour le lexique des élèves.

1.2. L'orthographe

Les kakemphatons, les cas indésirables d'équivoque¹⁰, peuvent être utiles pour aborder les homophones sans passer frontalement par des exercices. Dans ce vers extrait d'*Horace* de Pierre Corneille : « Je suis romaine hélas, puisque mon époux l'est », la suite formée par le dernier verbe avec son sujet fait entendre « nez » et « poulet ». Le but du jeu peut être de repérer les homophonies. C'est aussi possible à partir de vers holorimes¹¹. Ce vers d'Albert Monnier¹², « Gall, amant de la reine, alla, tour magnanime », s'entend encore en « Galamment de l'Arène à la tour Magne à Nîmes. »

Le travail délibéré de la cacographie¹³ n'est pas dépourvu d'utilité. Créer une faute suppose, en creux, de connaître la bonne orthographe. Le dictionnaire, cette fois, pourra servir à confirmer, paradoxalement, l'écriture erronée. Les anagrammes¹⁴ peuvent aussi contribuer à travailler l'orthographe. « The German soldiers » étaient désignés par les Britanniques par cette phrase : « Hitler's men are dogs ». Les enchaînements¹⁵, enfin, permettent de montrer comment une même syllabe phonique, voire graphique, joue dans plusieurs mots des rôles différents. C'est le principe de l'anadiplose, de la chanson en laisse, qui forme une kyrielle. Serge Gainsbourg, pour la chanson « Marabout¹⁶ » sortie en 1964 dans l'album *Percussions*, reprend cette structure. Le but du jeu peut être de trouver des enchaînements qui respectent la phonie voire la graphie de la dernière syllabe.

1.3. La grammaire

Prenons l'exemple du janotisme, parfois écrit jeannotisme, qui a pour principal effet d'aboutir à une équivoque. Il s'agit d'un

[d]éfaut de style qui consiste à rompre la logique syntaxique en rapprochant abusivement certains membres de phrase et en provoquant des équivoques burlesques. *Le « mauvais » français n'est souvent que du néo-français qui n'ose pas dire son nom (...). Je ne reculerai même pas à l'occasion devant l'homologation*

10 Bernard Dupriez, *Gradus, Les procédés littéraires (Dictionnaire)*, 10/18, p. 273.

11 URL : <http://ww3.ac-poitiers.fr/lettres/Docpeda/LP/bacpro/Poesie/Seq1/Olorime.htm> ; <http://bric-a-brac.org/lettres/olorimes.php> [consulté en septembre 2016].

12 1829-1885.

13 URL : [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50\]xlang.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50]xlang.pdf) [consulté en septembre 2016].

14 Entres autres sur URL : <http://www.musanostra.fr/chosesvuesraymondmei%A013.html> [consulté en septembre 2016]

15 URL : [http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50\]xlang.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50]xlang.pdf) [consulté en septembre 2016].

16 URL : <http://www.paroles.net/serge-gainsbourg/paroles-marabout> [consulté en septembre 2016].

des pataquès, cuirs, velours, impropriétés, janotismes, quiproquos, lapsus, etc.
(QUENEAU, *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Gallimard, 1965 [1955], p. 69)¹⁷.

Le terme serait dérivé « au moyen du suffixe *-isme** de *Janot* [...] en particulier, nom d'un personnage de niais, affecté d'un défaut de langue consistant à intervertir les membres d'une phrase, popularisé par Dorvigny dans *Janot, ou les battus paient l'amende*, pièce jouée en 1779¹⁸. Cette construction à l'avantage de faire apparaître ce qui reste d'ordinaire dans le creux du discours : le rattachement au « bon » point d'incidence, comme celui entre un nom noyau et ses expansions. Dans la phrase « J'ai acheté un gigot chez le boucher qui était gros », qui est gros : le boucher ou le gigot ? Le point d'incidence est aussi ce que met en évidence le carré lescurien¹⁹ grâce à ses manipulations autour des constructions. Son principe est en fait celui d'une opération linguistique de base, la permutation des groupes syntaxiques. Ce jeu utilise comme principe l'échange entre eux de quatre mots inscrits respectivement à chaque angle d'un papier carré, chacun occupant tour à tour différentes places dans la phrase, donc différentes fonctions syntaxiques – d'où la mise en évidence de l'incidence sur le sens. Il doit son origine à Jean Lescure, écrivain et poète français²⁰ qui a participé à la création de l'OuLiPo en 1961. Le jeu²¹ peut demander à convoquer des mots manquants pour construire une phrase syntaxiquement correcte, à varier les types de phrases à partir du même matériau, ou encore à respecter la chaîne des accords. L'avantage est ici encore de travailler ces aspects sans les mettre directement au cœur de la consigne.

La méthode bien répandue dite « S+7 » permet d'approcher d'une autre manière les classes grammaticales : remplacer, dans un texte, certains mots (nom, verbe, adjectif) par ceux qui les suivent (ou les précèdent) dans le dictionnaire à une distance définie à l'avance (+ ou – 4, 5, 7, par exemple) suppose de faire la différence entre les classes de mots. L'écriture abécédaire²² présente des similitudes. Dans ce jeu, les mots successifs d'une phrase doivent commencer par les lettres successives de l'alphabet. Trouver les mots adéquats demande de jongler entre les catégories grammaticales et conjointement de solliciter les accords : les élèves travaillent alors cet aspect sans que leur attention soit inhibée par les difficultés potentiellement associées à cette question. Le jeu du cadavre exquis, décrit encore comme jeu des « petits papiers », est connu lui aussi pour ses manipulations de classes grammaticales.

17 URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/search.exe?23;s=33484815;cat=2;m=jeannotisme;>
[consulté en septembre 2016]

18 *Ibid.* Louis-François Archambault, dit Dorvigny, 1742-1812, romancier, dramaturge et acteur comique français.

19 URL : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50xlang.pdf> [consulté en septembre 2016].

20 1912-2005.

21 URL : http://cic-laval3-ia53.ac-nantes.fr/wp-content/uploads/2012/04/pdf_carre_lescurien.pdf
[consulté en avril 2015].

22 URL : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/50xlang.pdf> [consulté en septembre 2016]

Enfin, le dialogue de sourds²³ est intéressant pour ce qui est de la concordance des temps. Son but est d'assembler deux parties (propositions) d'une phrase produites par deux élèves répondant à des consignes précises, l'un donnant une subordonnée hypothétique où se trouve formulée une condition, l'autre apportant la principale où est indiquée une conséquence découlant de l'actualisation, ou non, d'une condition... mais pas nécessairement celle liée sémantiquement. Manipuler des structures syntaxiques complexes et, simultanément, repérer les variations morphologiques relatives à la conjugaison permettent de mettre en œuvre la concordance des temps sans la placer directement au cœur de l'exercice.

2. CE QUE LES JEUX DE MOTS PEUVENT APPORTER A L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

2.1. Le jeu entre les mots : les calembours et l'humanisme

L'étude de l'humanisme, au programme de la première littéraire²⁴, est un des objets d'étude où les jeux de mots s'imposent : les calembours abondent dans les textes de Rabelais, et ils y offrent une preuve supplémentaire, aux côtés des anagrammes et des contrepèteries, de l'intérêt porté alors à la langue. Définir ce qu'est un calembour, le repérer, permet d'approcher ce que la langue représente pour un auteur tel que Rabelais, pour un mouvement tel que l'humanisme. Un exercice comme que celui proposé par Régis Héritier autour de contrepèteries²⁵ trouvera sa place dans l'étude de la poésie ludique pour laquelle il se trouve suggéré, mais il s'intégrerait aussi très bien dans une séquence sur l'humanisme, et *a fortiori* sur l'œuvre rabelaisienne. Consacrer quelques instants à ce jeu de décodage aura le mérite de familiariser les élèves avec une forme de comique de mots très productive.

2.2. Le jeu sous les mots : les quiproquos et le théâtre

Les comédies et leurs quiproquos offrent une consécration certaine aux jeux de mots. Les élèves gardent bien en mémoire l'étymologie du nom « quiproquo », de la locution du latin médiéval *qui pro quo, quid pro quo* « quelque chose pour quelque chose d'autre ». Il est en revanche moins connu que le mot a d'abord été employé en pharmacie pour parler d'une erreur de substitution d'un médicament à un autre, ou

²³ *Ibid.*

²⁴ « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme », Arrêté du 21 juillet 2010 : Programme de l'enseignement commun de Français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de Littérature en classe de première littéraire, B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010, J.O. du 28 août 2010, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> [consulté le 28 septembre 2014].

²⁵ « I- Identifier des contrepèteries : 1 "Vous avez vendu votre terre pour avoir trop ...endu votre ...erre !" Estienne Tabourot ; 2 "À un malade en sa saison, il faut ...alade en sa ...aison." Estienne Tabourot ; 3 Saint-Rémi à Clovis : "Courbe-toi fier Sicambre !" / Clovis à Saint-Rémi : "C...bre-toi vieux si c...rbe !" Alphonse Allais ; 4 "La rosette de la Légion d'honneur" / "La ros... de la Légion d'honn..." L.P. Fargue ; 5 "Les lois de nos désirs sont des d... sans l...sir." Robert Desnos » ; Réponses sur : URL <http://ww3.ac-poitiers.fr/lettres/docpeda/lp/bacpro/poesie/seq1/Contrep.htm> [consulté le 1^{er} mai 2015].

pour parler du médicament en cause, puis généralisé dans l'usage moderne avec le sens moins spécifique de « méprise qui vient du fait qu'on prend une chose ou une personne pour une autre²⁶ », et aussi pour parler de la situation qui en résulte. *L'École des femmes*²⁷ est une des pièces – parmi d'autres... – où l'intrigue va de confusion en méprise. Elle peut notamment être étudiée en classe de seconde qui appelle à l'étude de « la tragédie et la comédie au XVII^e siècle » et, à travers elles, du classicisme²⁸. Un de ses quiproquos repose sur les incompréhensions qui séparent Arnolphe et Horace à la scène 5 de l'acte I²⁹. Horace pense s'être introduit chez la jeune Agnès alors qu'elle habite chez Arnolphe (« Mes petits soins d'abord ont eu tant de succès / Que je me suis chez elle ouvert un doux accès ; [...] », vers 313-314) : le jeune homme n'a pas prêté attention à l'identité de celui qui héberge Agnès, il ne comprend pas que c'est justement à ce dernier qu'il confie s'être introduit auprès de la femme qu'il convoite (« [...] Pour l'homme, / C'est, je crois, de la Zousse, ou Source, qu'on le nomme ; / Je ne me suis pas fort arrêté sur le nom ; [...] », vers 327-329), il ignore la modification du nom d'Arnolphe, alors que le spectateur, lui, a eu connaissance dès le début de la pièce des efforts de ce dernier pour changer de catégorie sociale. Une autre raison du quiproquo est la mauvaise compréhension du nom, dont les interprétations approximatives d'Horace gravitent certes autour de l'isotopie de l'origine, mais ne lui permettent pas d'identifier sous ce titre l'identité d'Arnolphe – ce qui souligne en creux combien ce titre est inapproprié. Si c'est Arnolphe qui interroge d'abord Horace sur ses aventures amoureuses (vers 300, 317), c'est ensuite Horace qui conduit l'échange (vers 332, 333) : le rapport de forces s'inverse après que le nom d'Agnès a été révélé. Au terme de cet échange, Horace a été révélé comme franc et confiant, et Arnolphe comme lâche et fourbe. C'est le jeu de la langue qui a mis au jour le jeu entre les personnages, et au sein de leur personnalité.

2.3. Le jeu à partir des mots : la langue dans la langue et le sens en plus

Les jeux de mots s'invitent encore dans des lectures de textes qui sont travaillés du jeu de la langue, et ce notamment depuis le développement de la psychanalyse et la plongée de la littérature dans l'inconscient. Ses définitions ne manquent pas, mais celle proposée par Bernard Casanova est particulièrement signifiante pour les enjeux littéraires.

L'expérience de la parole dans la cure analytique est celle de cette langue
qui sait faire des rébus pendant mon sommeil, qui me fait dire ce que je ne

26 URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?97;s=33484815;>
[consulté en septembre 2016]

27 Molière, *Les Femmes savantes*, acte II scène 6, 1662.

28 « La tragédie et la comédie au XVII^e siècle : le classicisme », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, NOR : MENE1019760A, arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010, MEN - DGESCO A1-4.

29 Un extrait peut y être isolé des vers 288 à 370.

voulais pas ou qui m'en fait dire plus que je ne croyais, qui me fait dérapier, glisser « trébuchant sur les mots comme sur les pavés », langue qui fourche, m'entraînant dans le lapsus ou l'équivoque qui, selon l'accueil de l'autre, devient bévue ou mot d'esprit, poème aussi... langue qui se joue de moi et qui en jouit, et dont je n'ai nulle maîtrise, langue qui ne communique que du malentendu³⁰.

Dans *À la recherche du temps perdu*, le moment où le directeur du Grand-Hôtel de Balbec accueille le narrateur pour sa deuxième arrivée dans son établissement est un des nombreux textes qui montre le travail de la langue dans la langue.

Ma seconde arrivée à Balbec fut bien différente de la première. Le directeur était venu en personne m'attendre à Pont-à-Coulevre, répétant combien il tenait à sa clientèle titrée, ce qui me fit craindre qu'il m'anoblît jusqu'à ce que j'eusse compris que, dans l'obscurité de sa mémoire grammaticale, titrée signifiait simplement attitrée. Du reste, au fur et à mesure qu'il apprenait de nouvelles langues, il parlait plus mal les anciennes. Il m'annonça qu'il m'avait logé tout en haut de l'hôtel. « J'espère, dit-il, que vous ne verrez pas là un manque d'impolitesse, j'étais ennuyé de vous donner une chambre dont vous êtes indigne, mais je l'ai fait rapport au bruit, parce que comme cela vous n'aurez personne au-dessus de vous pour vous fatiguer le trépan (pour tympan). Soyez tranquille, je ferai fermer les fenêtres pour qu'elles ne battent pas. Là-dessus je suis intolérable », ces mots n'exprimant pas sa pensée, laquelle était qu'on le trouverait toujours inexorable à ce sujet, mais peut-être bien celle de ses valets d'étage. Les chambres étaient d'ailleurs celles du premier séjour. Elles n'étaient pas plus bas, mais j'avais monté dans l'estime du directeur. Je pourrais faire faire du feu si cela me plaisait (car sur l'ordre des médecins, j'étais parti dès Pâques), mais il craignait qu'il n'y eût des « fixures » dans le plafond. « Surtout attendez toujours pour allumer une flambée que la précédente soit consommée (pour consumée). Car l'important c'est d'éviter de ne pas mettre le feu à la cheminée, d'autant plus que, pour égayer un peu, j'ai fait placer dessus une grande postiche en vieux Chine, que cela pourrait abîmer³¹. »

Ces jeux de mots nourrissent l'ironie du narrateur vis-à-vis du directeur qui tente, sans succès, de s'élever à la hauteur sociale de son hôte. Ce comique s'inscrit, entre autres, dans un des objets d'étude de l'enseignement d'exploration de seconde : « Écrire pour changer le monde : l'écrivain et les grands débats de société³² ».

30 Bernard Casanova, « Psychanalyse et langue maternelle », in *Langue française*, n°54, 1982, p. 108-113, doi : 10.3406/lfr.1982.5284, URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1982_num_54_1_5284 [consulté en septembre 2016].

31 Marcel Proust, *Sodome et Gomorrhe*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1987-1989, tome IV, p. 148.

32 Programme de l'enseignement commun de Français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de Littérature en classe de première littéraire, *op.cit.*

L'écriture proustienne est « porteur[se] de manières de voir et de penser³³ », et son étude est bien une « occasion de voir en quoi la participation aux grands débats de société est créatrice de formes et d'œuvres nouvelles³⁴ » – ici le jeu de la parenthèse. Les élèves peuvent être invités à définir chacun des mots entre lesquels le directeur du Grand-Hôtel se trompe, à donner le nom technique de ces mots proches dans leur forme mais différents dans leur sens, à expliciter les sens et les connotations inattendus, à interpréter les effets de ces confusions auprès du lecteur, à repérer les procédés secondaires et récurrents qui augmentent ces effets, ou encore à faire le lien entre l'écriture de ce passage et celle d'un sketch. Une parodie peut aussi être demandée : la première étape serait alors de dresser une liste de paires de paronymes, la seconde de rédiger une courte scène comique qui en intégrerait un maximum, imitant en cela l'extrait du texte proustien. Ces jeux de mots rendent manifeste le travail de lalangue dans la langue.

C'est même un creuset essentiel que Michel Leiris revendique pour son écriture. À la fin de sa première livraison de gloses, il propose cette description de sa pratique définitionnelle :

En disséquant les mots que nous aimons, sans nous soucier de suivre ni l'étymologie, ni la signification admise, nous découvrons leurs vertus les plus cachées et les ramifications secrètes qui se propagent à travers tout le langage, canalisées par les associations de sons, de formes et d'idées. Alors le langage se transforme en oracle et nous avons là (si ténu qu'il soit) un fil pour nous guider, dans la Babel de notre esprit³⁵.

Les gloses leirisiennes jaillissent du jeu de lalangue dans la langue³⁶ : le terme « académie » se trouve défini comme « macadam pour les mites », celui de littérature comme « art de lutte et de rôles ; ou bien raclure de littoral », celui de « sémantique » comme « physique des semences, des sédiments menteurs des langues », pour ne citer que ces trois exemples. Les rapports avec les programmes ne manquent pas. Pour le collège, celui de sixième mentionne, parmi les notions lexicales à aborder, « les jeux sur les mots et sur les sons³⁷ » ; celui de cinquième associe l'étude de la poésie à celle de « jeux de langage³⁸ ». Pour la seconde, l'approche de la poésie du XIX^e au XX^e siècles, du romantisme au surréalisme³⁹, accueillera elle aussi l'analyse du jeu

33 *Ibid.*

34 *Ibid.*

35 Michel Leiris, *La Révolution surréaliste*, Gallimard, n°3, 15 avril 1925, p. 7.

36 Michel Leiris, *Glossaire j'y serre mes gloses* suivi de *Bagatelles végétales*, Gallimard, n°492, coll. Poésie/Gallimard, 2014. Édition apocryphe qui rassemble les différentes « gloses » publiées par Leiris dans divers recueils, non approuvée par son exécuteur testamentaire.

37 Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

38 *Ibid.*

39 Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, NOR : MENE1019760A, arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010, MEN - DGESCO A1-4

de la langue dans la langue, de même que l'étude de l'écriture poétique et de la quête du sens, du Moyen Âge à nos jours. Aborder les gloses leirisiennes pourra se faire encore à l'occasion du repérage des allitérations et des assonances entre le mot et la définition qui en est donnée. Pour des enjeux lexicaux, la définition admise du mot et celle donnée par Leiris pourront être mises en regard : quels sont les sèmes en commun ? quels sont ceux qui divergent ? et surtout : en quoi ces sens implicites s'avèrent-ils particulièrement éloquents ? Un travail d'écriture pourra marquer un point d'aboutissement pour ces recherches, en demandant aux élèves de rédiger à leur tour une suite d'une dizaine de définitions à partir des mots de leur choix. Les cours de philosophie gagneront eux aussi à inviter ces jeux de l'écriture littéraire autour des mots dans une réflexion autour de la notion de motivation linguistique⁴⁰.

CONCLUSION

Ces jeux dans la langue travaillent nos mots de tous les jours. Ils peuvent d'ailleurs s'y trouver investis d'autres enjeux encore. Les publicités en font ainsi un large usage, porté par une dynamique argumentative et visant un but on ne peut plus concret. En ce domaine, les jeux de mots ne manquent pas, pas plus d'ailleurs que leur recensement⁴¹, et ils ne manquent pas d'intérêt pour les programmes de l'enseignement des Lettres et du Français, précisément pour l'éducation aux médias⁴². Quelques exemples suffiront pour suggérer, en guise conclusion, leur nombre, leur force de persuasion, et le profit qu'il y a à leur laisser une place dans les cours de Français et de Lettres sur l'argumentation : celui pour une station de ski, « Ça Plagne pour moi », cet autre pour un site culinaire, « L'oignon fait la force⁴³ », cet autre encore pour un film, « *Skyfall* : un grand Bond en avant⁴⁴ », celui pour des gommes anti-tabac, « 25mg d'efficacité qui vont faire un tabac⁴⁵ », celui-ci pour une barre chocolatée, « Pour la faim du roman⁴⁶ », et ces derniers pour une ville, « Yes, we

40 « Aux curieux je recommande la lecture du chapitre IV des *Problèmes de linguistique générale* d'Émile Benveniste : "Nature du signe linguistique", éditions Gallimard, coll. « TEL », p. 49-55. », in URL : <http://blogs.ac-amiens.fr/lettreshypokhagne/index.php?post/2013/04/24/Michel-LEIRIS-%281901-1990%29%2C-Glossaire%2C-j%E2%80%99y-serre-mes-gloses-%281939%29-%3A-Langage-et-Litt%C3%A9rature...> [consulté le 30 avril 2015].

41 URL : <http://laccroche.tumblr.com/> [consulté le 30 avril 2015].

42 *Ibid.*

43 Marmiton, 18 février 2013, « C'est probablement l'effet de l'oignon, qui donne envie de pleurer en voyant l'accroche de ce jeu concours. », URL : <http://laccroche.tumblr.com/> [consulté le 30 avril 2015]

44 *Le Figaro*, 26 octobre 2012, « Les jeux de mots à base de James Bond, *Le Figaro* aurait eu tort de se priver, personne n'en fait jamais. Enfin rarement. Allez, une suggestion de titre d'article pour le prochain 007 : "Le grand Bond avec un costume noir". », *ibid.*

45 Nicorette, janvier 2012, « À vrai dire, on ne sait pas ce qui est le plus étonnant dans cette accroche : avoir osé utiliser l'expression "faire un tabac" pour un médicament aidant à arrêter la cigarette, ou le fait que cela n'avait jamais été encore fait. Vivement la prochaine campagne, qui sera on l'espère "l'envie de cigarette, passez-la à tabac" », *ibid.*

46 *Kinder Bueno*, mars 2012, « Malheureusement, ce n'est que le début, puisque le même jeu de mots est repris et utilisé jusqu'à la dernière affiche de cette nouvelle campagne pour Kinder Bueno. », *ibid.*

ca(e)n⁴⁷ », « Vous partez OÙ ? Vous partez CAEN⁴⁸ ! » Le commerce n'est pas en reste : les magasins Monoprix avertissent les consommateurs d'un pack de jambon que « ce site est très très cochon », ceux de colin d'Alaska surgelé sont informés du fait que « ce poisson a été pêché en ligne », ceux de salade se voient promettre qu'« entre [eux] deux ça mache du tonnerre ». Mais c'est encore une fois le jeu de la langue, avec l'ajustement de ses rouages, qui se montre le plus propice à des jeux de mots. L'annonce de l'application de l'orthographe réformée dans les manuels renouvelés à l'occasion des changements de programme a ainsi suscité bon nombre de réactions ludiques et comiques, dont ce tweet, parmi d'autres : « De toute façon l'accent circonflexe il servait à rien. – T'es sur ? – Ben une chaise, pourquoi⁴⁹ ? »

47 *Ville de Caen*, juin 2009, « Avant la superbe campagne pour l'Aéroport de Caen, un rédacteur caennais plein d'humour s'était déjà fait remarqué. Nul doute qu'Obama aura apprécié, au même titre que le montage photo, d'ailleurs. », *ibid.*

48 *Aéroport de Caen-Carpiquet*, mars 2012, « La question n'est ni où, ni quand, mais plutôt pourquoi ? Pourquoi perturber le repos de Raymond Devos ? », *ibid.*

49 X / Y (Z) (@HerbertLeopard) sur URL : <http://www.topito.com/top-tweets-reforme-orthographe-accent-circonflexe> [consulté en septembre 2016]. Précisons que le circonflexe est conservé quand il apporte une distinction de sens utile : les adjectifs masculins singuliers dû, mûr et sûr, jeûne(s).

LE TRAVAIL DE LA LANGUE FRANÇAISE À TRAVERS L'ATELIER D'ÉCRITURE EN LATIN – CLASSES DE COLLÈGE

GERMAIN TEILLETCHE

PROFESSEUR AGREGÉ DE LETTRES CLASSIQUES AU COLLEGE CAMILLE CLAUDEL DE
LATRESNE

URL :

Les difficultés orthographiques chez les élèves doivent être combattues avec eux et non malgré eux ! L'atelier d'écriture permet d'amener les élèves les plus réfractaires vers un travail souvent difficile et peu attirant pour eux : la reprise et la correction de la langue écrite. Ces projets reposent sur l'adhésion des élèves à un thème qu'ils apprécient et pour lequel ils vont pouvoir se dépasser en réfléchissant sur l'origine de l'orthographe des mots et ses implications ainsi qu'en veillant à la rigueur de leur production écrite.

Étymologie, Orthographe, Connotation, TICE

1. LE TRAVAIL DE LA LANGUE AU COLLEGE : ENJEUX ET DIFFICULTES

Pour débiter, il convient de rappeler en quoi consiste le travail sur la langue au collège avant de présenter les problématiques didactiques qui en découlent.

La maîtrise de la langue écrite au collège revient d'abord à posséder, à appliquer et à comprendre les règles de construction orthographique et syntaxique d'une phrase française de difficulté moyenne, pour s'exprimer à l'écrit dans une pensée correctement développée, mais aussi pour comprendre la langue propre à chaque auteur. C'est la maîtrise de l'orthographe grammaticale qui est au cœur de ce premier axe.

Elle consiste aussi à maîtriser un lexique varié, fin et bien orthographié. De notre point de vue, l'apprentissage de l'orthographe lexicale et des champs sémantiques va de pair dans la maîtrise du lexique.

Enrichir un lexique que l'élève reconnaîtra et réutilisera correctement et décrire les conséquences orthographiques de faits syntaxiques sont des objectifs qui font que le travail de la langue écrite est peut-être l'un des plus importants des sujets au collège, et nous pensons que c'est le sujet le plus difficile à aborder en didactique.

1.1 Un enjeu majeur

Il est inutile d'insister sur la mission de tous les enseignants au collège qui consiste à amener leurs élèves à maîtriser une langue juste, donc claire, précise, lisible, en un mot une langue qui permettra au futur lycéen et citoyen d'articuler une pensée fine et subtile à l'oral et à l'écrit. Ainsi le travail de la langue, c'est le travail de l'apprentissage d'un lexique riche, varié et bien compris, allié à une syntaxe et à une orthographe grammaticale qui font d'un écrit personnel un message tout à fait compréhensible par tous. La maîtrise de la langue doit être donc ambitieuse et non démagogique : une langue maîtrisée, ce n'est pas que la capacité de lire une liste de courses ou de rédiger un Curriculum Vitae, c'est avant tout la possibilité de s'ouvrir à l'univers infini de la Littérature et c'est l'acquisition de l'outil unique de la pensée. Montaigne a beau peindre « le passage¹ », la qualité de son expression l'amène bien au-delà de la simple analyse des coches². Savoir écrire correctement, c'est savoir penser.

1.2 Les difficultés didactiques propres au travail de la langue

1.2.1. Corriger la langue écrite : une évidence qui manque d'efficacité

La maîtrise de la langue écrite reste un immense enjeu au collège. D'abord il apparaît que pour un adolescent en difficulté face à la langue écrite, le passage à la rédaction est une torture, pire, une souffrance personnelle et intime, car un défaut de maîtrise de celle-ci représente un handicap visible durant toute une scolarité : une énorme faute au tableau, et l'élève n'ira plus jamais de lui-même vers celui-ci ; une rédaction rougie par le stylo rageur du correcteur, et c'est la paralysie pure et simple face à l'ampleur de la tâche à accomplir. Par ailleurs, l'acte de correction de la langue écrite est beaucoup plus difficile à accomplir

1 Michel de Montaigne, *Les Essais*, III, chapitre II « Du repentir », Paris, Imprimerie Nationale Éditions, [1588] 1998, p. 43-63.

2 *Ibid.*, chapitre VI, « Des coches », p. 180-207.

et reste plus laborieux qu'une correction d'une faute à l'oral. En effet cette dernière est immédiate, elle ne met pas une semaine à arriver après des heures de cours et d'activités extra-scolaires qui n'ont aucun rapport avec une rédaction sur un récit de vacances : le délai de correction est un handicap à la progression d'un élève qui passe bien vite d'une activité à une autre. Par ailleurs la correction d'une faute à l'oral est plus empathique : le ton de la voix de l'enseignant peut ménager l'élève. Enfin, la correction de l'écrit est bien plus violente : là où l'oral ne peut pas dire tout en même temps, mais doit examiner les erreurs les unes après les autres, avec un rythme que l'enseignant peut adapter à l'élève car il le voit comprendre ou pas grâce à son visage, la correction du devoir écrit livre en une vision simultanée toutes les fautes du devoir, dans un rouge sang, bien sûr. Il y a donc un problème qui vient du point de vue de l'élève : le défaut de maîtrise de la langue écrite non seulement se voit en gros au tableau mais le retour de l'enseignant est encore plus spectaculaire et désespérant à l'écrit. Que fait donc souvent l'élève en difficulté ? Il se cache et ne regarde plus les remarques sur ses copies.

1.2.2. Maîtriser une orthographe, c'est maîtriser un univers

Mais il y a aussi une difficulté dans la langue française elle-même. Par opposition, le latin est une langue magnifiquement reposante ; pour un son, une lettre, pour une lettre un son, toutes les lettres se prononcent. Par ailleurs, il n'y a qu'à comparer la longueur d'un texte latin et la longueur de sa traduction : le latin fait aussi bien, voire mieux, avec moins de mots. On n'y trouve aucune difficulté orthographique car la notion même d'orthographe en est absente (on peut même écrire sans ponctuation ni séparation entre les mots). En français, c'est autre chose : que viennent faire toutes ces lettres qui ne se prononcent jamais, tous ces -s en finale qui arrivent et qui repartent quand ils le veulent bien, et pas forcément si l'entourage est au pluriel, ces verbes qui changent de radicaux en permanence alors qu'ils sont très fréquents, comme « aller » ? Qu'est-ce que cette langue qui n'est pas capable de résumer une « forêt » en un mot mais qui a besoin de ses « bois », de ses « bosquets », de ses « futaies », de ses « sous-bois » (mais le « hautbois », lui, n'a aucun rapport). Oui, la langue française est complexe, car elle est riche de son histoire étymologique et littéraire.

Par ailleurs, la langue écrite est non seulement complexe et riche, mais elle ne « s'explique » dans ses variations qu'au prix de l'acquisition de savoirs abstraits et souvent rebutants pour les élèves. L'un des enjeux didactiques de l'étude de la grammaire tient à la difficulté d'acquérir un raisonnement. En effet, la faute d'orthographe est une manifestation physique, évidente, concrète : un « s » à la fin d'un nom au pluriel est là, ou il n'est pas là. Mais l'origine de ce « s », la raison de sa présence, est une origine qui est une pure construction de l'esprit car elle répond à un raisonnement grammatical : il faut accorder un adjectif qui est position d'attribut par exemple. Aussi, il n'y a rien de moins attirant que l'apprentissage de l'orthographe pour les élèves : avant de poser correctement un « s », il faudra auparavant maîtriser toutes les classes et les fonctions, toute une construction abstraite dont on tirera les fruits concrets très tard dans l'apprentissage. Le problème, c'est que la maîtrise de cette abstraction est nécessaire à la maîtrise de l'orthographe. Cette difficulté rend l'apprentissage des normes de l'écrit particulièrement ingrat et compliqué pour de jeunes adolescents, si bien que ces derniers repoussent cette

épreuve et accumulent leurs lacunes. L'amoncellement de ces dernières les décourage davantage et très rapidement, bien des élèves se cataloguent eux-mêmes comme « nuls en orthographe ». Ils refusent tout bonnement de jouer aux règles d'un jeu qu'ils ne comprennent pas, dont ils ne voient pas tout de suite la cohérence et surtout qui ne les amuse pas du tout.

Or la maîtrise de la langue écrite est bien le plus important des sujets car son absence est un handicap pour toute une scolarité et même pour toute une vie ! Toute la question sera donc de se demander comment entraîner les élèves dans le grand jeu de la langue, pour qu'ils en intègrent les règles. Les projets latin-français que nous présentons ont tenté de répondre à ces deux problématiques différentes et complémentaires :

- amener l'élève en difficulté à ne pas subir ses lacunes, mais à les dépasser en étant son propre correcteur et en prenant plaisir à voyager dans les langues latines, françaises, espagnoles et anglaises, à s'emparer de ces règles comme un sportif le ferait des contraintes d'un jeu, pour les assimiler, jouer avec, les dépasser tout en les respectant et les utiliser à bon escient.

- amener l'élève à se battre sur le fond, sans saupoudrage de bonne conscience : la maîtrise du lexique, de la syntaxe et de la grammaire, seule garantie de la maîtrise de l'orthographe lexicale. Le rôle du latin, la langue mère, est donc au centre du dispositif.

2. VOYAGES ETYMOLOGIQUES

2.1. La classe

Ce travail a été réalisé avec une classe d'élèves de quatrième, élèves aux nombreuses difficultés en orthographe lexicale. L'objectif était d'utiliser le passage par le latin pour faire découvrir aux élèves l'histoire étymologique d'une langue, en ménageant une approche ludique. Le jeu n'est pas seulement un facteur favorisant l'entrée des élèves dans l'activité : il entraîne aussi ces derniers dans la compréhension des enjeux d'une langue, de ses règles et de ses possibilités, car la langue est un jeu qui a ses règles. Le jeu étymologique n'est pas un jeu plaqué sur une activité lexicale ; c'est un jeu qui renvoie au fonctionnement profond de la langue et de son évolution. Les mots sur lesquels ils ont travaillé ont d'abord été imposés, puis ils ont choisi des thématiques qui leur tenaient à cœur pour travailler sur celles-ci sous forme de champs lexicaux.

2.2. La méthodologie

Ce sont les élèves qui sont les moteurs du projet. Il se trouve qu'il est beaucoup plus facile de poursuivre ce projet si les élèves se sentent impliqués dans la conduite de la réalisation. En effet, il leur sera demandé de faire des recherches assez poussées sur l'origine des mots. L'objectif est que les élèves comprennent la logique avec laquelle la langue s'est constituée et les raisons de telle ou telle orthographe.

Le principe est simple : utiliser le *Trésor de la Langue Française Informatisé*³ pour définir la carte étymologique des termes dont chaque groupe est chargé. C'est une lecture difficile qui les attend : il faut en effet creuser les articles jusqu'à leur terme pour y découvrir

3 URL : <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>> (consulté en mai 2016).

l'étymologie des mots recherchés. L'usage du *Gaffiot* en ligne⁴ complète cette démarche : l'élève y découvrira le sens des étymons, étape essentielle pour la réalisation finale attendue dans le projet.

Cette réalisation prendra deux formes complémentaires. Les élèves créeront d'abord des diapositives qui mettront en valeur le lien entre le sens de l'étymon et le sens du mot tel qu'on le trouve orthographié aujourd'hui. Il est demandé de mettre en scène ce lien qui fait sens par tous les moyens qu'offre l'usage d'un logiciel comme PowerPoint⁵. Aux élèves de mettre en relief cette poésie de l'orthographe en utilisant la police de caractère en choisissant des fonds, des images, des formes... Toutes ces diapositives ont été mises en ligne sur notre blog « Jupiter »⁶.

La deuxième partie de la réalisation consiste en la création de mots croisés étymologiques. Les élèves doivent trouver des définitions mystérieuses pour les mots dont ils étaient chargés en faisant en sorte de créer un jeu de mot avec le sens du mot latin qui en est à l'origine. Cette grille de mots croisés qui joue sur le lexique et sa relation avec la langue mère a été proposée à tous les élèves du collège pour un grand concours. Comme les diapositives étaient en ligne, chacun pouvait y participer, de la sixième à la troisième. C'est un concours qui a remporté un grand succès, et qui a été gagné par une élève de sixième !

4 URL : < <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php> > (consulté en mai 2016).

5 Ces travaux permettent d'articuler des savoir-faire liés au B2i : l'utilisation raisonnée d'Internet et l'utilisation de l'arborescence d'un site comme Lexilogos (URL : <<http://www.lexilogos.com>>), la création d'un fichier sur le serveur commun du collège, l'utilisation d'un logiciel de diaporama (polices, couleurs, insertions d'images, de fonds) dans le but d'explicitier un rapport logique (utilisation de flèches et de formes géométriques).

6 URL : <<http://blogpeda.ac-bordeaux.fr/languesancienneslatresne/>> (consulté en mai 2016).

2.3. Des exemples de diapositives étymologiques

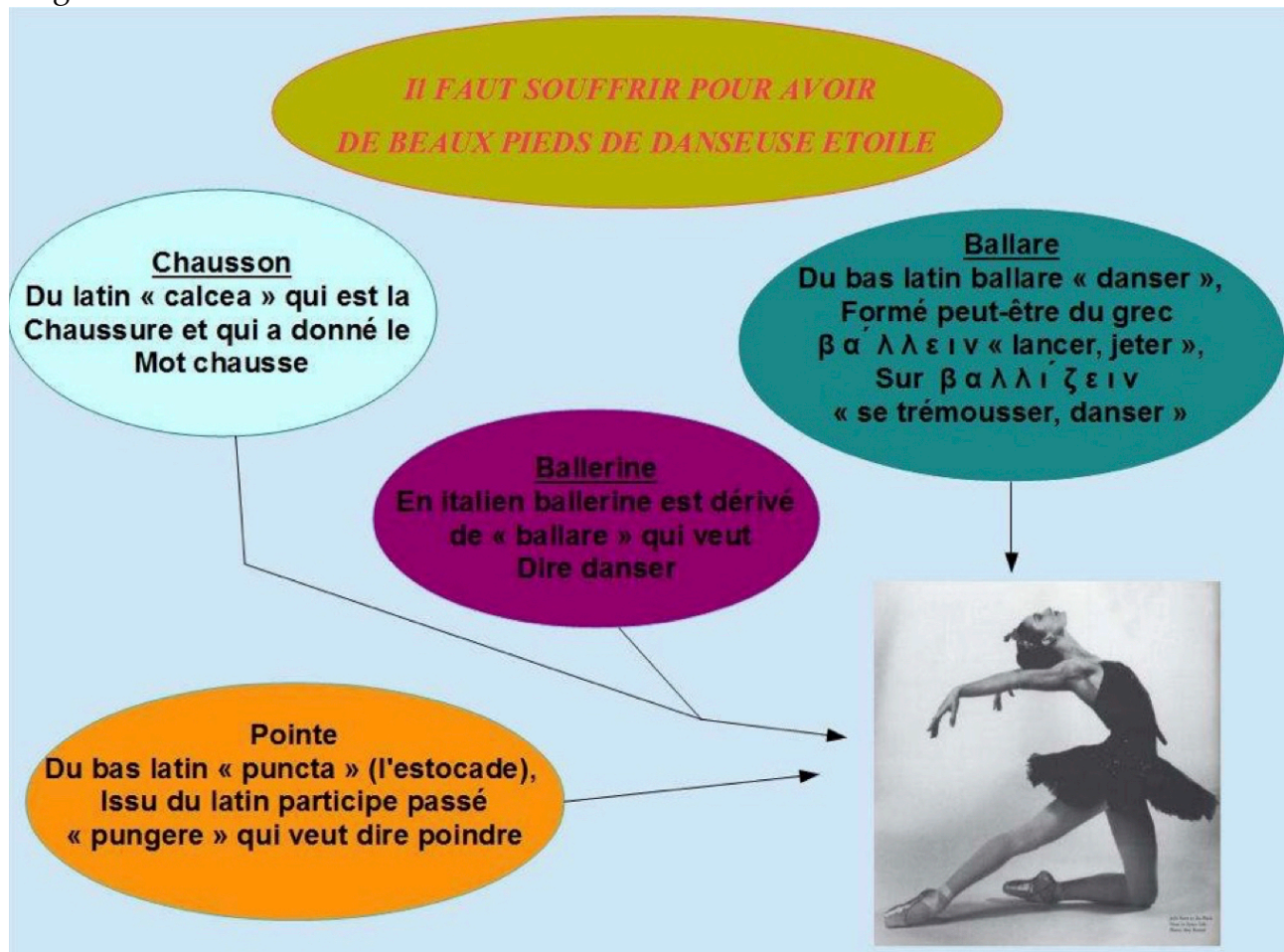
2.3.1. La thématique de l'eau : l'explication d'étranges orthographes...



Image 1 : une diapositive étymologique réalisée et pensée par les élèves : « Tous à l'eau ! »

Il apparaît dans cette première diapositive de nombreux éléments propres à donner du sens à l'orthographe lexicale. D'une part le « sc » de « piscine » par exemple s'explique par l'origine très prosaïque du terme : c'est dans une piscine que nage ce qui ressemble à des poissons... D'autres étymologies révèlent l'humour de la langue française : le suffixe « -ette » de « serviette » permet de se faire raccompagner à la plage par un petit esclave. De même les élèves ont été ravis d'apprendre que leur maillot servait à capturer un très gros poisson...

2.3.2. La thématique de la danse : de l'usage d'une racine unique pour maîtriser différentes langues



Cette diapositive consacrée à la danse présente aussi un véritable historique lexical des termes liés à cette pratique artistique. L'histoire du terme espagnol « ballare » lie le grec au latin et évoque au passage l'étymologie du terme « bal » mais aussi de « ballerine ». Ces rapprochements étymologiques donnent du sens à la conception un peu abstraite des langues romanes. L'origine du mot « pointe » évoque lui aussi un fait très concret dont l'origine militaire n'a pas manqué d'intéresser les élèves. C'est toute l'histoire du lexique qui se déroule sous les yeux de la classe.

2.3.3. La thématique de la pensée : les jeux de connotation dans l'élaboration d'un champ lexical



Image 3 : une diapositive étymologique réalisée et pensée par les élèves : « Penser ».

Ce type de travail permet d'aborder la question de la métaphore dans la constitution du lexique. Les élèves ont pu découvrir que « penser » et « peser » ont la même origine étymologique et que penser consiste à équilibrer des éléments dans son esprit. La mise en parallèle de l'étymologie de l'anglais « *think* » souligne la différence entre la constitution du lexique anglais et celle du lexique français.



Image 4 : une diapositive étymologique réalisée et pensée par les élèves : « Pour penser ».

Cette réflexion sur la métaphore dans la constitution du lexique nous a permis d'aborder les jeux de connotation : les élèves ne se sont pas arrêtés sur le seul verbe « penser ». L'étude étymologique de « réfléchir » et de « cogiter » montre que leur origine crée des subtilités dans la constitution du lexique. C'est grâce à leur étymologie que l'on comprend que « penser » revient à « peser », mais que « réfléchir » pousse quelqu'un à revenir sur un objet qu'il a déjà observé, là où « cogiter » amène davantage une idée de méditation. L'ensemble de ce travail a donc permis aux élèves de comprendre le jeu des nuances sémantiques du lexique grâce à son histoire.

2.3.4. La thématique du travail et de l'école : la puissance métaphorique du lexique.

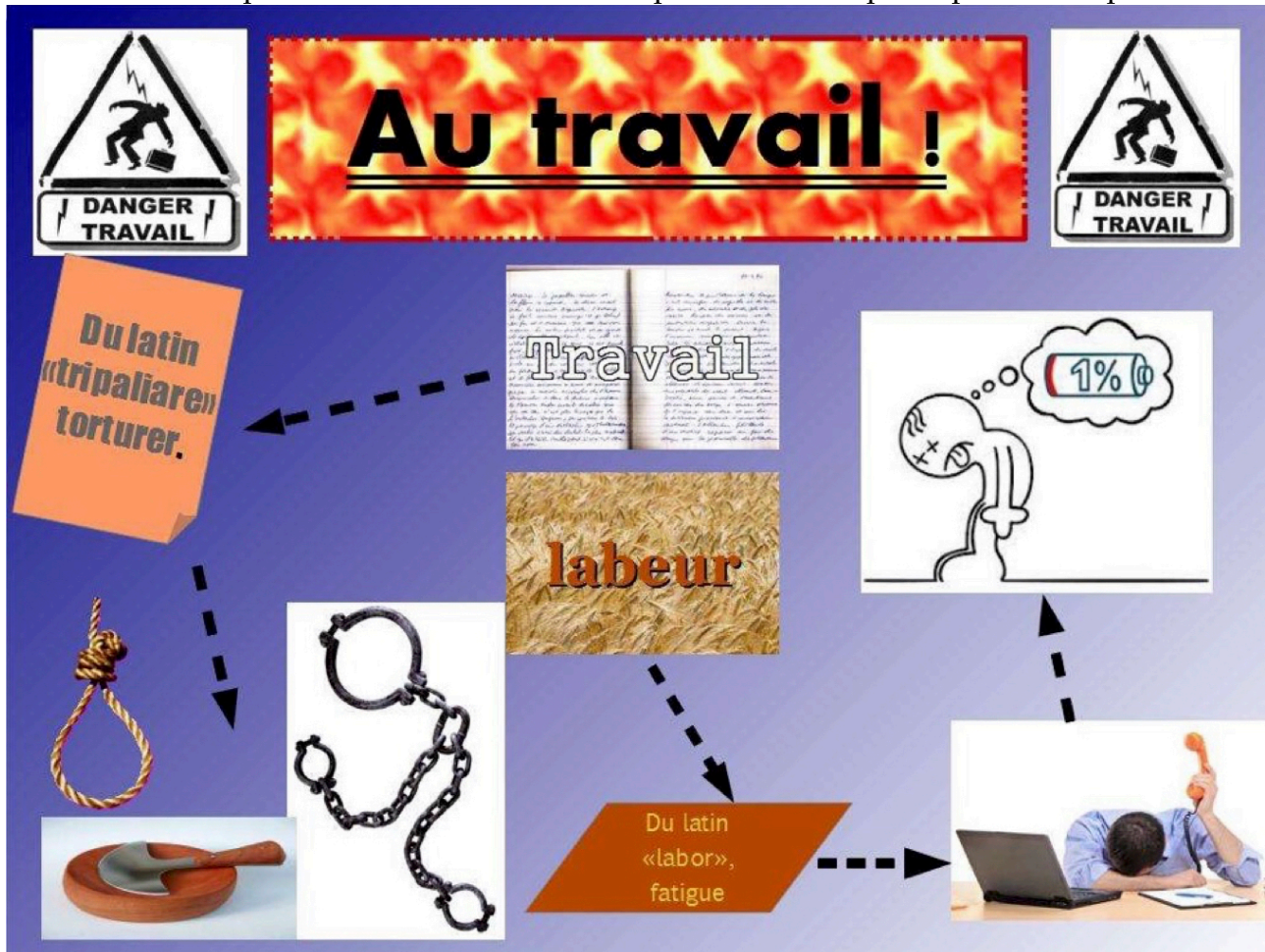


Image 5 : une diapositive étymologique réalisée et pensée par les élèves : « Au travail ».

Bien évidemment, il serait dommage de se priver de l'étymologie de termes liés au travail. Les métaphores y sont puissantes, amusantes, parlantes. Au-delà de la note d'humour qu'apporte cette recherche, cette diapositive souligne aussi les jeux de connotations parfois cachés derrière des mots que l'on croit connaître. Ici le mot « travail » porte une histoire qui fait prendre conscience aux élèves que les mots sont divers parce qu'ils ont un sens et que chacun est important.

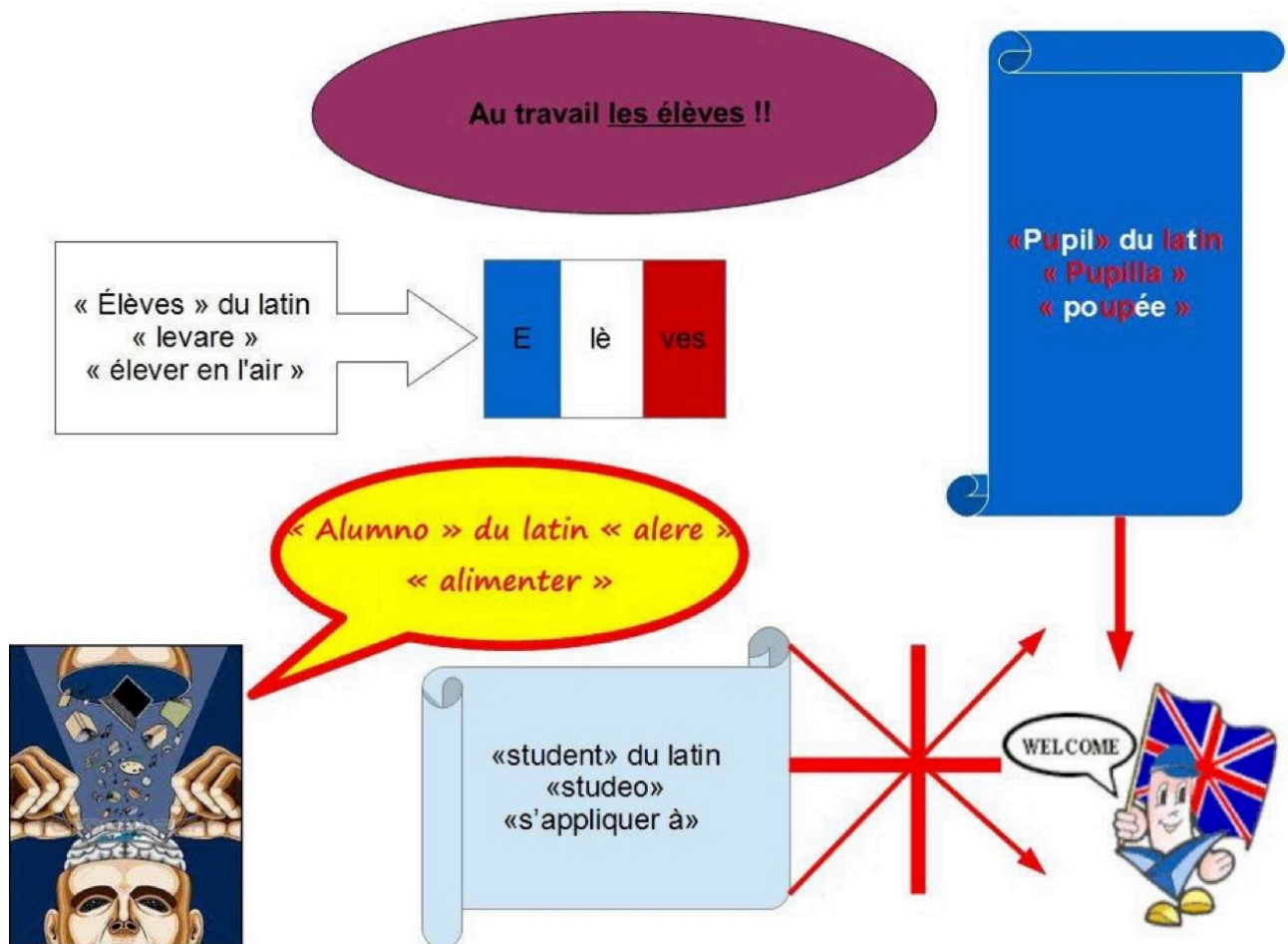


Image 6 : une diapositive étymologique réalisée et pensée par les élèves : « Élève » en français, en anglais, en espagnol.

Enfin, l'étude comparée entre les langues montre combien ces métaphores sont présentes partout : le mot « élève » selon les langues sera la petite poupée (anglais *pupil*), celui qui a faim (espagnol *alumno*), celui qui très appliquée (anglais *student*), celui que l'on va faire grandir (en français). Cette étude comparative permet aux élèves de retenir du vocabulaire avec ses nuances, ses connotations et son humour.

C'est la sève même du lexique qui a été découverte par les élèves : sa puissance métaphorique et ses jeux de connotation ne manquent pas de sensibiliser la classe à l'importance de la diversité des mots et des termes constituant les langues.

2.4. La grille étymologique

Les élèves ont réalisé la grille et les définitions qui ont été proposées à leurs camarades. Des logiciels très simples permettent la mise en image de ces énigmes étymologiques, comme « hot potatoes » (<https://hotpot.uvic.ca>) et « the teachers corner » (<https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/lang-fr/>).

Cinquante mots à trouver...

Bon courage.



Les mots horizontaux

2	peser, mais en espagnol
3	prendre sa part du gâteau
6	cercle à lancer
8	esclave que l'on emporte à la plage
9	petite poupée de chiffon anglaise
11	retour médité
12	danse d'il y a peu
13	Danse ibéno flamande
14	Come on ! A la planche !!!!
18	souvenir en argent dans une chambre obscure
20	lieu sportif protégé par Gaia
21	lumière dans le noir
23	Tracé(r) espagnol

25	vivier très français
26	léger poinçon d'une pierre en France
27	jeune chèvre du nord
28	les chaussures du capitaine crochet
30	arme sportive
31	tableau espagnol enduit de cire
33	s'appliquer à élever des poupées
34	peser le pour et le contre
35	dieu descendant de Rhéa couvrant 71 % de la planète
36	témoin d'un crime pénaisé sur un sol cultivable
38	cueillir des fleurs espagnoles
39	la torture la plus horrible qui soit
40	être muet
42	fatigue des champs
43	la corne en touche
44	l'intensité authentique de la danse
45	conseil anglophone

Images 7 et 8 : les mots croisés étymologiques.

Cette ultime étape est essentielle car elle permet de synthétiser dans l'esprit des élèves le parcours étymologique qu'ils ont pu découvrir. Ils devaient trouver des définitions en rapport avec le sens des étymons. Ils vont revenir sur leur travail, retenir le produit de leur découverte, et le mettre eux-mêmes en valeur. Ce qui est encore plus important, c'est que leur travail permette à d'autres élèves qui n'ont pas travaillé sur le projet de découvrir toutes ces merveilles étymologiques et d'acquérir à leur tour ce sens de la langue et du lexique, qui prend en compte l'histoire du mot pour établir des connotations.

2.5. L'atelier étymologique : voyage au cœur des mots

Cette activité a été très riche pour la classe. Elle a d'abord permis d'aborder le problème de l'orthographe lexicale comme une conséquence logique d'une histoire étymologique et non comme un fait à retenir « bêtement ». Les particularités de l'orthographe ne sont plus des objets qui n'ont aucun sens. Par ailleurs, elle ne s'est pas contentée de cette fonction en amenant des élèves à découvrir la richesse des connotations du lexique et les rapports orthographiques entre différentes langues romanes. C'est toute la poétique de l'orthographe lexicale qui apparaît.

3. L'ATELIER DE L'INVENTION : L'AVANTAGE DU RECIT DE PRESSE DANS LE TRAVAIL DE LA LANGUE.

3.1. La classe

Ce travail a été proposé à une classe dynamique mais très brouillonne et qui ne parvenait pas à structurer son écrit. Ce projet devait les amener à créer un brouillon, afin d'écrire un article de presse.

L'article de presse permet de travailler une langue très modeste mais très précise dans un écrit très court mais très maîtrisé. Nous visons avec l'écriture d'un article de presse le polissage d'une langue qui ne cherche pas à faire des effets mais à rendre un sens précis et synthétique.

L'usage des 5W (*what, where, when, who, why*) propre à l'écriture des articles⁷ donne aux élèves en difficulté un canevas très simple sur lequel ils vont écrire. Ils pourront se consacrer entièrement à l'écriture elle-même et à la maîtrise de la langue écrite.

3.2. Un exemple de journal

Il est essentiel d'avoir l'adhésion des élèves. Pour cela, il convient de choisir une thématique qui leur plaise, qui leur permette de faire des recherches intéressantes. Il a été choisi de leur faire écrire un journal qui aurait pu paraître dans l'Antiquité, plus précisément juste après l'assassinat de César. Le bouleversement politique clivant la société romaine ce jour-là, ou plus exactement le lendemain, lors de la lecture du testament de César par Marc-Antoine, permet l'écriture d'un éditorial assez « musclé », qui oblige l'élève à se documenter pour argumenter, mais aussi de rubriques qui devront être liées à cet événement majeur. Chaque groupe d'élèves aura à sa charge une rubrique selon ses difficultés et ses capacités. Les élèves les moins en difficulté pourront s'occuper de l'éditorial qui demande un travail de recherche conséquent et une écriture plus ambitieuse dans sa longueur et sa complexité. Les élèves plus faibles s'intéresseront à des rubriques plus courtes et plus attirantes pour eux : une rubrique mode, une rubrique cuisine, une rubrique sport, à chaque fois reliées au séisme provoqué par l'événement césarien (comment se faire belle pour fêter le décès du tyran, quel repas offrir pour le célébrer...)

⁷ voir l'article du CLEMI de Bordeaux, « Presse écrite : Lire la science au quotidien », URL : <<http://disciplines.ac-bordeaux.fr/lirelascience/Que%20faire%20avec%20les%20articles.pdf>> (consulté en mai 2016).

3.3. L'évolution d'un brouillon

L'avantage essentiel de ce type de projet consiste dans la (fausse) modestie de son entreprise. La plupart des élèves auront peu à écrire. En contrepartie, ils devront soigner la construction de leur phrase et bien évidemment l'orthographe générale. Les élèves ont créé un fichier informatique qu'ils pouvaient envoyer à l'enseignant au fur et à mesure de son écriture, grâce au réseau ILIAS (utilisé par l'académie de Bordeaux) en particulier, qui permet de créer une plateforme de dépôt de document en ligne très simple, mais l'intranet du collège était amplement suffisant. Cet accompagnement personnalisé donne la possibilité de suivre des articles au fur et à mesure de leur écriture selon son évolution et ses difficultés. L'enseignant peut renvoyer ce brouillon en utilisant les codes classiques de correction comme le montrent les exemples réalisés avec la classe. Dans la mesure où les fichiers étaient partagés par l'intranet du collège (avec un serveur unique, partagé par les élèves et les enseignants), l'enseignant pouvait voir les avancées des élèves en temps réel et mieux les accompagner.

3.3.1. La page sport

Les élèves devaient raconter un combat de gladiateurs à la façon d'un article sportif. Derrière l'apparente simplicité du projet se cachent de nombreuses difficultés d'écriture. Outre les recherches qu'il faudra mener, l'élève aura à écrire des actions très claires pour le lecteur qui ne peut pas s'imaginer un tel combat. Il aura à structurer son récit, à le développer, et à veiller avec rigueur à l'orthographe de l'ensemble. De très nombreuses remarques permettent d'accompagner l'élève dans tous les aspects de l'élaboration d'une production écrite. L'enseignant souligne par exemple qu'il manque des sous-titres, ou que certaines parties doivent être développées (description physique, accompagnement du lecteur qui a besoin qu'on lui explique certains faits). C'est un travail moins lié à la justesse de la langue qu'à la justesse du récit. Mais c'est un travail essentiel : c'est parce que le récit sera lui-même satisfaisant que l'élève aura à cœur d'en livrer une version sans faute d'orthographe. C'est la différence essentielle entre une dictée classique et ce projet. La dictée est une mise à l'épreuve orthographique alors que ce projet est une mise en valeur de l'intérêt d'un texte juste. L'élève sera aux aguets dans une dictée alors qu'il est aux commandes de son article de presse. Ce soin particulier évitera les lourdeurs de syntaxe et ses répétitions, les fautes de temps, les phrases sans verbe...

Le combat millénaire :

Moi, Paula Exforna Pulchra, vais vous faire partager le combat le plus impressionnant que le monde n'a jamais vu. Lors de deux semaines de jeux pour fêter l'anniversaire de l'Empereur **verbe principal** ?.

PREVOIR UN SOUS TITRE

Je suis entrée dans le Colisée et j'ai entendu la foule qui a crié le nom des deux gladiateurs Faustus et Satur. Je suis entrée dans les gradins, je vis **au passé composé** :

Faustus était **passé composé** prisonnier des pirates, victorieux de 18 combats. Il était très musclé avec plusieurs cicatrices au visage et avait sur le bras gauche une blessure encore ouverte. C'était un adversaire redoutable avec une allure de champion. C'était **REPETITION** un thrace avec 2 pièces métalliques qui lui protégeaient les jambes, il avait un bouclier petit et carré et une épée courte et courbée **faites vivre son équipement : est-il usé ? en couleurs ? etc....** Il a fait la une des journaux. **Portrait moral ?**

Satur était **passé composé** prisonnier de guerre, vainqueur de 10 combats. Il était un peu maigre mais avec une grande intelligence qui lui a permis de gagner tous ses combats. C'était un rétiaire avec une pièce métallique qui lui protégeait son bras gauche, il avait un trident qui lui servait à éloigner son adversaire pour lancer son filet. **faites vivre son équipement : est-il usé ? en couleurs ? etc....** Il marchait d'un pas hésitant et il n'était pas confiant donc je pense **au passé composé** qu'il allait mourir.

PREVOIR UN SOUS TITRE

Les deux adversaires arrivent au milieu de l'arène, l'arbitre les rejoint et se met entre eux et avec son bâton il crie « Pugnat »

Le combat commence, Faustus fonce sur Satur qui tremble de peur, esquivé et court à l'autre bout de l'arène. La foule crie « Verbera ure ! » et un romain fouette Satur **expliquer pourquoi il le fait**. Faustus revient à la charge et Satur comprend que son coup sera décisif ; donc il tourne son filet et le lance sur Faustus qui se retrouve coincé. Satur vient vers lui et lui plante sa monica dans la blessure au bras gauche de Faustus qui hurle de douleur. Faustus se débat, réussit à sortir du filet, plaque Satur à terre et lui enfonce son épée droit dans le cœur. **ATTENTION ! IL DOIT DEMANDER à l'organisateur des jeux l'autorisation de tuer l'adversaire**

Faustus se relève victorieux et fier pour son 19ème combats.

A bientôt pour son prochain combat contre un mirmillon.

Image 9 : un exemple de brouillon d'article de presse : un article sportif.

3.3.2. La page mode

César est mort, faites-vous beau !

Faites une introduction rapide qui explique un peu votre article.

Trouver un sous titre

Nouvelle mode non, la tunique et le soutien gorge ne sont pas vraiment des nouveautés ! Pour les femmes, la tunique composée de deux pièces de laine cousues entre elles **pas de verbe et l'étrange sensation que vous avez copié collé la définition, il faut rédiger**. Vous aurez également un soutien-gorge, appelé strophium constitué d'une écharpe enroulée sous la poitrine **même remarque qu'au-dessus**. De même, vous pourrez adopter une stola : tissu drapé autour des épaules pouvant aller jusqu'à la taille qui peut servir d'accessoire de mode. **Même remarque ; il faut rédiger, ne pas oublier de donner de la vie à votre article.**

Si vous aussi vous cherchez une solution contre les coups de soleil, n'attendez plus ! Optez pour la palla, un grand tissu couvrant les épaules jusqu'à la taille et qui protège du soleil. **Même remarque**

Niveau coiffure, vous adopterez facilement le chignon accompagné d'une raie au milieu. Pour être plus chic, ne passez pas à côté des nattes qui couronnent la tête. Si le soleil est au rendez-vous, n'oubliez pas l'incontournable ombrelle ou le voile.

Et surtout, faites un tour chez la orhatrix qui vous coiffera, épilera, ...

Vous pouvez vous refaire une beauté en utilisant du pyxide, fard à paupières qui a été importé et qui n'est pas à un prix très abordable.

Côté bijoux, choisissez des pierres précieuses, perles, diadèmes, boucle d'oreilles, colliers, pendentifs, bracelets,...

Donner des détails sur l'origine de tous ces produits.

Trouver un sous titre

Quant aux hommes, le style vestimentaire sera formé d'une tunique, moins large et plus courte que les femmes, allant jusqu'aux mollets. Vous aimerez aussi les deux tenues spéciales :

la tunica lato clauo **créée** de deux bandes pourpre verticales, adressée en partie aux chevaliers.

Il y aura aussi pour une occasion, la palmata, une tunique brodée. Pour les chaussures, appelées calcéi, **ce sont des bottines blanches Là encore on voit le copier coller de la définition**. Les soldats, eux ont des godillots. **ET alors ?**

Vous voulez vous refaire une coupe ? Allez chez le **torson** vérifier l'orthographe, qui vous fera une coiffure élégante et vous taillera la barbe.

La tendance sont les cheveux courts mais vous pouvez aussi vous les faire friser. **A développer**

Image 10 : un exemple de brouillon d'article de presse : l'article de mode.

Les élèves devaient mener de recherches sur l'esthétique dans l'Antiquité. Ils devaient conseiller à leurs concitoyens une tenue appropriée pour fêter la mort de César. Le professeur leur demande dans la reprise du brouillon de faire tout simplement mieux que leur premier jet. Les élèves s'étaient contentés en effet de phrases très courtes, souvent sans verbe, et le travail de reprise sera consacré au développement de l'expression. Piégés par les tentations d'Internet, les élèves n'ont fait que des copiés/collés alors qu'il leur est

demandé de développer leur expression avec leurs propres mots. C'est tout un travail d'expansion lexicale et de développement qui constituera l'essentiel de leur reprise.

3.4. La production finale

3.4.1. La page sport

Après reprise du brouillon, la page de journal consacré à la rubrique sport a été diffusée sur notre blog.

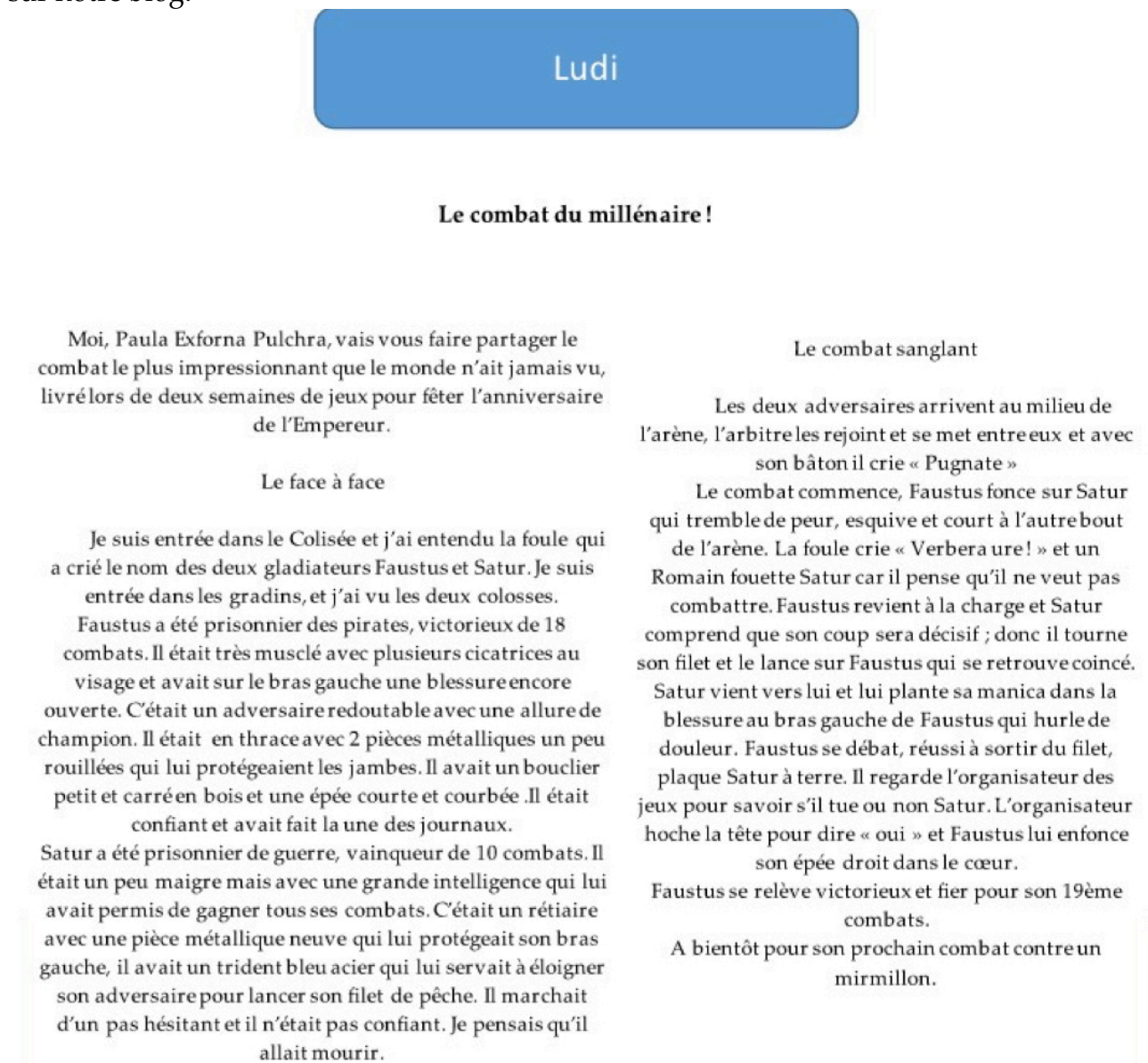


Image 11 : l'article final : le sport

Il apparaît que les élèves ont nettoyé leur texte de ces fautes d'orthographe grammaticale et qu'en même temps ils en ont profité pour structurer leur article : ils ont travaillé la langue comme un tout qui ne dissocie pas la forme et le fond. Les temps ont été corrigés et le texte a été davantage structuré grâce à l'ajout de titres et de sous-titres. Ce type de travail a permis aux élèves de s'interroger sur la concordance des temps ainsi que sur l'incompatibilité entre la ligne de temps du présent et celle du passé, et de ne pas tomber

dans le piège faisant du passé simple un équivalent du passé composé. Enfin, dans un même mouvement, délimitant les bornes de la langue mais amenant les élèves à développer leur pensée et leur expression, il leur a été demandé d'approfondir certains points (passages descriptifs en particulier).

3.4.2. La rubrique mode

L'article final a été mis en ligne sur notre blog.

Mores

Fêtons la mort de César avec style!

Mesdames, soyez distinguées !

Comme d'habitude , enfiler votre écharpe enroulée sous la poitrine en guise de strophium puis vos deux pièces de laine cousues entres elles servant de tunique. En ce jour exceptionnel, adoptez un tissu drapé autour des épaules pouvant aller jusqu'à la taille faisant office de stola. Si vous aussi vous cherchez une solution contre les coups de soleil, n'attendez plus !

Optez pour un grand tissu couvrant les épaules jusqu'à la taille appelé palla.

Quant à la coiffure, vous adopterez facilement le chignon accompagné d'une raie au milieu. Pour être plus chic, ne passez pas à côté des nattes qui couronnent la tête. Si le soleil est au rendez-vous, n'oubliez pas l' incontournable ombrelle ou le voile.

Et surtout , faites un tour chez la orhatrix qui vous coiffera , vous épilera, ...Vous pouvez vous refaire une beauté en utilisant du pyxide, fard à paupières qui a été importé et qui n'est pas à un prix très abordable. Côté bijoux, choisissez des pierres précieuses, perles, diadèmes, boucle d'oreilles, colliers, pendentifs, bracelets,...Bien sûr tous ces produits sont coûteux.

Messieurs, montrez-vous raffinés!

Quant aux hommes, le style vestimentaire sera formé d'une tunique, moins large et plus courte que les femmes, allant jusqu'aux mollets. Vous mettrez aussi pour cette occasion si spéciale la tunica lato clauo créée de deux bandes pourpre verticales.

Il y aura aussi pour une si belle occasion, la palmata, une tunique brodée. Pour les chaussures, choisissez les calcei, de jolis bottines blanches.

Vous voulez vous refaire une coupe ? Allez chez le tonsor, qui vous fera une coiffure élégante et vous taillera la barbe.

La tendance sont les cheveux courts mais vous pouvez aussi vous les faire friser.

En un mot, César est mort, faisons-nous beaux !

Image 12 : l'article final : l'article de mode.

Nous pouvons voir que les élèves ont varié leur expression et sont allés chercher un vocabulaire plus étendu que celui qu'ils avaient d'abord utilisé. L'usage de différents verbes à l'impératif sur le mode de l'imitation d'un article de conseils vestimentaires permet à la fois d'enrichir le vocabulaire et de travailler le mode en question. La variation dans les différents types de phrase change aussi la syntaxe et pousse les élèves à s'interroger sur les moyens mis à disposition par la langue développer une pensée. Encore une fois, la reprise du brouillon « borne » le texte et sa langue tout en encourageant les élèves à les développer.

3.5. L'article de presse : le travail de la langue en toute sécurité

L'écriture d'un article de presse permet de travailler la langue en toute sécurité. L'écrit est court, mais dense : c'est un travail d'orfèvrerie qui s'offre à un élève. À lui de polir⁸ son texte en le structurant, en le développant, en variant son expression pour toucher le lecteur. Ce type de projet a un fonctionnement didactique bien différent d'une dictée ou d'une rédaction. D'une part, l'élève est aux commandes de son propos et il est beaucoup plus libre que dans une rédaction dont le sujet induit le fond du récit. Quant à la dictée, elle dissocie l'usage de la langue et la narration elle-même. L'article de presse donne tout à faire à l'élève qui devient son propre rédacteur en chef sous le regard et non la fêrule d'un correcteur.

4. L'ATELIER DE L'IMITATION : DU MYTHOS AU LOGOS

4.1. La classe

C'est une classe de troisième qui a été choisie pour ce projet. Ce dernier vise à approfondir la maîtrise des classes et des fonctions qui fait souvent défaut aux élèves en difficulté en orthographe grammaticale. Nous avons déjà expliqué combien l'orthographe grammaticale était âpre : avant d'écrire la bonne orthographe, il faut maîtriser tout une série de savoirs abstraits. Ainsi, repasser par une écriture d'imitation en latin peut aider.

4.2. Le projet

Les élèves ont lu et traduit dans le cadre du cours de latin de nombreux extraits des *Héroïdes* d'Ovide. Dans cette œuvre, les dieux s'écrivent pour parler de leurs amours, le plus souvent avec beaucoup d'émotions, de la tristesse, de la joie, et beaucoup de second degré ! Il a été demandé aux élèves d'imaginer une courte lettre que le poète aurait pu insérer dans cette œuvre. Bien évidemment, les élèves auront à l'écrire en français et en latin. Là encore c'est la thématique du projet qui doit plaire aux élèves pour réaliser cet exercice exigeant. L'enseignant les accompagnera tout au long du projet grâce à une fiche qui imposera aux élèves une méthode d'écriture et qui permettra un suivi personnalisé.

En parallèle, d'autres élèves auront à écrire la « version longue » de la *cena trimalchionis* dans le *Satyricon* de Pétrone. Ils devaient imaginer un plat que Trimalcion aurait pu servir à ses invités. Or chacun de ses plats repose sur un jeu de mot (souvent approximatif) qui le fait rire aux dépens de ses invités. Les élèves auront donc à imaginer ce jeu de mots en latin en plus du travail de traduction de leur passage depuis le français.

8 À cet égard, il convient de noter que ce type de travail invite les élèves à jouer un jeu, au sens le plus complexe du terme. L'élève doit apprendre et appliquer des règles, mais ces règles ne constituent pas la fin de l'usage de la langue ; elles l'amènent à jouer entre des bornes identifiées, mais pas à borner sa propre pensée et sa propre création. L'apprentissage de l'écrit dans ce type d'atelier définit un cadre pour mieux laisser l'esprit des élèves s'épanouir. Il s'agit donc bien de « polir » un texte écrit, qui, une fois qu'il a assuré sa correction, peut toujours être amélioré. C'est la dernière étape du travail, améliorer son jeu, une fois que les limites du terrain sont définies. Ils répondent ainsi à l'invitation de Boileau : « Polissez-le sans cesse et le repolissez, / Ajoutez quelquefois, et souvent effacez » (Nicolas Boileau, *L'Art poétique*, 1674, vers 171-172).

4.3. Quelques exemples de travaux d'imitation

4.3.1. Apollon à Daphné (une version alternative !)

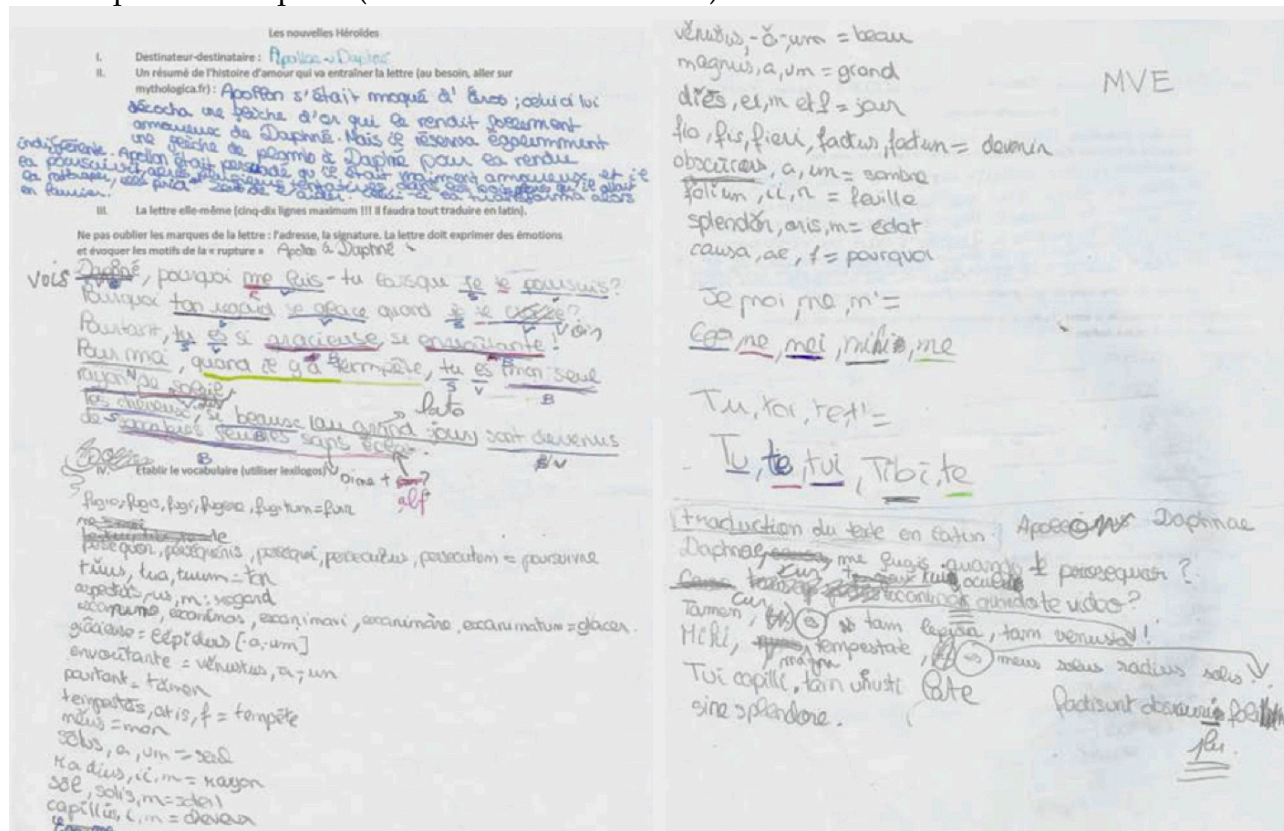


Image 13 : Brouillon d'élève de la lettre Apollon à Daphné.

Les élèves ont décidé de créer une deuxième lettre qu'Apollon aurait écrite à Daphné. La fiche présente toutes les étapes du travail. Les élèves choisissent d'abord les grandes parties de leur récit puis ils passent à la rédaction de la lettre en français. Ce n'est qu'après qu'ils soulignent les mots de leur lettre pour donner la fonction et donc le cas dont ils auront besoin lors de la traduction en latin. Ils utilisent un code couleur selon la fonction. Puis c'est la recherche du vocabulaire et enfin l'écriture de la lettre elle-même.

Le plus intéressant dans ce projet, comme on le voit dans ce brouillon, c'est que ce sont les élèves eux-mêmes qui décident de la difficulté de l'exercice. Tout dépend en effet du texte français que les élèves décident d'écrire : il est tout à fait possible d'écrire une lettre très simple, très facile à traduire en latin mais aussi très peu intéressante ! À l'inverse, les élèves seront plutôt motivés pour écrire une lettre qui leur plaît. On peut voir dans ce brouillon particulier que les élèves ont surtout travaillé sur les fonctions des pronoms ainsi que sur les fonctions et les accords de l'attribut du sujet. C'est un codage couleur qui permet d'explicitier visuellement les fonctions et les cas que les élèves ont trouvés. La mise en latin permet de vérifier la maîtrise des règles syntaxiques de base que les élèves pourront utiliser en français : la relation sujet-verbe, le fonctionnement de différents complément directs ou indirects ou bien l'accord des adjectifs. C'est un travail de très longue haleine qui tient par l'intérêt que l'élève aura pour son propre récit. La version finale a aussi été publiée en ligne.

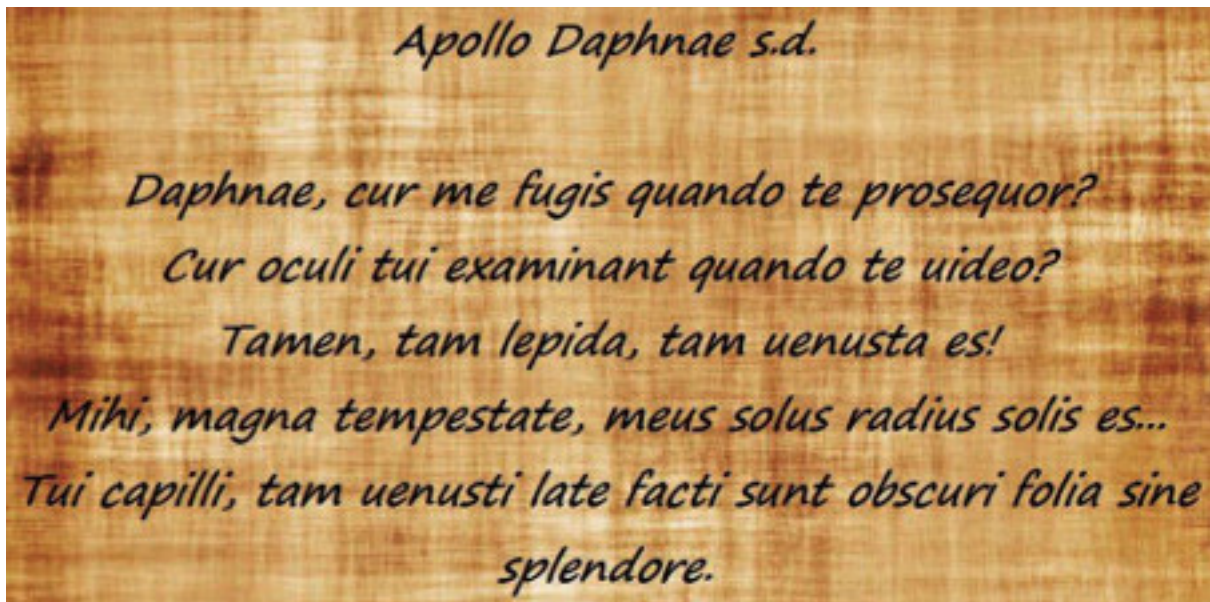


Image 14 : La version finale de la lettre écrite par Apollon à Daphné.

4.3.2. Le projet Trimalcion : un exemple de plat.

Dans l'extrait suivant les élèves ont imaginé un jeu de mot basé sur l'ambiguïté en latin du mot « *apis* » qui selon la présence ou l'absence d'une majuscule signifie soit « l'abeille » soit le dieu égyptien Apis. Ils ont donc écrit une phrase pratiquement intraduisible en français qui montre leur maîtrise du latin et de son fonctionnement : « *edere apes, edimus Apem !* » Ce type d'activité sera réservé à des élèves moins en difficulté que ceux concernés par l'écriture de la lettre « à la Ovide ». Ce projet présente en effet une dimension intertextuelle assez difficile à saisir mais amenant dans l'esprit des élèves le goût des mots et la poétique de leur orthographe.

Nous commençons à avoir faim et nous attendions le premier plat consistant.

Soudain Trimalcion déambula dans la cuisine furieux et s'écria sur un cuisinier :

« -Comment ça la cuisine est vide, alors que des amis sont présents ce soir ! »

Puis il rentra dans la salle, gêné. Il s'exclama :

« -Mes chers amis, je suis confus, mes chefs n'ont su me servir que des abeilles. »

Quelques minutes plus tard des esclaves arrivèrent en portant des plats. Des cloches cachaient le contenu .

Nous étions tous écoeuré à l'idée de manger des abeilles . Dans notre langue, ce mot désigne des abeilles ! Quoi du plus répugnant à manger ?

Lorsque Trimalcion ordonna aux esclaves de soulever les plats, il y eut un ébahissement général .

Le plat contenait du miel avec des abeilles posées dessus ! On voyait leurs ailes !

Trimalcion ordonna aux esclaves :

-Servez les abeilles !

Les esclaves servirent une louche de miel à tous et quelques abeilles.

Je les tranchai et je découvris que c'était de la pâte enrobée de jaune d'œuf, fourrée aux olives noires.

Trimalcion riait dans son coin. Comment s'amuser face à des invités qui mangent... des abeilles ?

Cum serui merseant suppellem patinae, res statuit. sustulerunt res, carmenque colori flammeo. Cum serui mihi dedit extremitam carnis, huius expertus sum. Erat crocu, et reconoui saporem bouis. Putabimus edere apes, edimus Apem !

Image 15 : l'énigme « *Apis* ».

CONCLUSION : L'ATELIER D'ECRITURE, LIEU DE LA TRANSMISSION DU GOUT DES MOTS

Tous les travaux que nous avons présentés ont pris beaucoup de temps dans leur réalisation et dans leur suivi. Ils ont cependant été très porteurs et ont permis à tous les élèves de progresser selon leurs difficultés. Chacun a pu comprendre l'orthographe lexicale, utiliser ce savoir pour maîtriser des connotations de lexique, travailler la syntaxe et ses enjeux orthographiques, et surtout aimer ce travail de la langue.

Ce qui est plus important encore, c'est que ces activités donnent aux élèves envie d'écrire et de travailler la langue au brouillon pour la corriger mais aussi pour la développer et la préciser. Comme nous avons essayé de le montrer tout au long de cet article, c'est cet enjeu humain qui sera au cœur d'une pédagogie visant à s'attaquer aux problèmes de la langue écrite chez les élèves, et l'on ne peut dissocier pédagogie et didactique sur cet enjeu. Cela demande du temps et les idées les plus justes pour constituer des projets qui captent leur attention et leur envie de mieux faire, pour qu'ils trouvent en eux des capacités de progression et d'apprentissage qu'ils ne soupçonnent pas, ou plus, sur ces difficultés.

Travailler la langue grâce à l'atelier d'écriture en classe de seconde générale

Julie Zumkeller

Lycée Jean Cassaigne, Saint Pierre du Mont

De prime abord, le travail sur la langue à travers le jeu est une pratique qui semble plus appropriée aux cours de français de collège. En effet, la langue y est une dominante qu'il s'agit d'étudier à part entière et les élèves, plus jeunes, se montrent souvent plus joueurs que leurs aînés lycéens. J'ai donc d'abord pensé que la thématique du jeu pour travailler sur la langue ne correspondait pas à ma pratique d'enseignante de lycée. Pourtant, à y regarder de plus près, je me suis aperçue que cette idée était irrecevable : comment peut-on être professeur de français et affirmer ne pas travailler sur la langue ? Bien évidemment, au lycée aussi, on la travaille – on le fait juste de façon un peu plus implicite. Pour ma part, et surtout en classe de seconde, il s'avère que l'un des moyens les plus efficaces me permettant de faire manier la langue aux élèves est la pratique de l'atelier d'écriture. Or ces ateliers apparaissent, en un sens, comme des activités ludiques, du moins différentes du cours ordinaire et ayant un aspect plaisant pour les élèves. Ainsi, la thématique du jeu pour travailler la langue correspond en définitive tout à fait à mon expérience d'enseignement au lycée. Comment alors amener les lycéens à travailler implicitement sur la langue grâce à la pratique d'ateliers d'écriture ?

1. Principe, objectifs et mise en œuvre

1.1. Principe et objectifs

La passivité est le pire ennemi d'un apprentissage réussi : on progresse davantage quand on s'implique et qu'on participe. En effet, comme l'affirme le pédagogue Célestin Freinet, l'élève doit construire ses savoirs en se rendant acteur de ses apprentissages : « [l]es acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience¹. ». Pour cette raison, je me suis toujours efforcée de rendre mes élèves actifs durant les cours que je propose au lycée, pour qu'ils s'approprient les activités et les savoirs qui y sont en jeu. Or, dans un cours de littérature, je pense que rien n'est plus évident pour les rendre actifs que de les faire écrire. Pour cette raison, je suis particulièrement adepte des ateliers d'écriture. De plus, mon goût personnel pour l'écriture justifie également cet attachement que j'ai à faire prendre la plume aux élèves et à transmettre le goût des mots aux classes qui sont les miennes.

Néanmoins, quand j'ai été affectée en lycée, l'exigence de la préparation aux épreuves anticipées de français (EAF) et l'ampleur des programmes m'ont d'abord semblé incompatibles avec des activités de ce type, souvent trop chronophages. Cependant, j'ai vite remarqué que les lycéens ont eux aussi besoin, de temps à autre, de séances moins strictes et plus ludiques, pour respirer un peu tout en poursuivant le travail. J'ai donc peu à peu introduit des ateliers d'écriture dans mes progressions, essayant d'en faire des séances originales mais malgré tout liées aux séquences en cours.

De plus, il s'avère que ces ateliers sont l'occasion de moments de travail sur la langue : les programmes de lycée ne prévoyant pas de séances entièrement dédiées à cette dominante, l'atelier d'écriture est un moyen détourné de revoir des notions ou des règles, s'exercer, se corriger, manier la langue. Écrire implique de savoir utiliser correctement et efficacement des mots et des phrases, de maîtriser les règles d'orthographe, d'emploi, de construction... Ainsi, les élèves travaillent la langue en l'utilisant concrètement, dans un but créatif. Cela leur montre aussi que la langue peut être pratiquée de façon ludique et plaisante. En outre, la découverte du plaisir d'écrire éveille chez certains une envie de manier la langue au mieux : trouver le mot juste ou la bonne formule devient parfois un défi à relever, qui fait naître chez les élèves le désir de faire des efforts pour écrire bien.

Pour toutes ces raisons, je propose donc à mes élèves de seconde générale une progression annuelle dans laquelle s'insèrent des ateliers d'écriture, tantôt ponctuels, tantôt ritualisés ; ces derniers, dont les modalités et la mise en oeuvre seront développées dans cet article, représentent chacun une occasion de travailler plus ou moins sur la langue.

Bien sûr, ces activités sont des moyens de revoir ponctuellement une règle, de rappeler rapidement et brièvement le sens d'une notion... Ils supposent des acquis antérieurs qu'on réactive en menant l'atelier d'écriture. En aucun cas il ne s'agit de leçons ou d'exercices d'application à proprement parler et dont le but principal serait de travailler la grammaire, la conjugaison, le lexique. Ainsi, ces ateliers d'écriture ne permettent pas de tout revoir, et le travail sur la langue qu'ils offrent est loin d'être complet et exhaustif.

1.2. La question de la notation

Un autre principe qui me semblait également important lorsque j'ai commencé à mener ces activités était de ne pas noter les travaux réalisés lors des ateliers. Je voulais que l'écriture reste un plaisir, un moyen de s'amuser, non le devoir d'une production imposée, jugée et notée de façon chiffrée. Bien sûr, il me paraissait primordial de valoriser le travail des élèves ; chaque production était toujours exploitée ou mise en avant, mais j'avais à cœur que cette valorisation se fasse par un autre moyen que l'évaluation chiffrée. Je voulais ainsi montrer aux élèves qu'il est possible d'écrire dans un autre but que celui d'avoir une note. Cela dit, je me suis souvent confrontée à des élèves frustrés de ne pas être gratifiés par une bonne note, si importante pour eux, lorsqu'ils estiment avoir réalisé une production de qualité et dans laquelle ils se sont investis. Il est encore difficile pour eux d'admettre que la note n'est pas essentielle et que leurs écrits, même s'ils ne sont pas évalués, sont mis en valeur par d'autres moyens tout aussi stimulants. Il me paraît donc nécessaire de trouver des idées d'exploitation ou de valorisation pertinentes pour chacune des productions et, de temps à autre, d'accéder à cette nécessité de reconnaissance par la note en acceptant d'évaluer quelques-unes des productions, bien ciblées – par exemple celles qui demandent le réinvestissement de connaissances ou de compétences vues durant la séquence en cours.

1.3. Mise en œuvre des activités

Ces ateliers d'écriture que je propose en classe de seconde générale sont de deux natures : ils sont tantôt ritualisés, c'est-à-dire que je les instaure avec les élèves comme des temps forts auxquels ils se familiarisent peu à peu et qui interviennent de façon régulière ou à des moments clefs de l'année ; ils sont tantôt plus ponctuels et interviennent en début, milieu ou fin de séquence, en lien avec l'objet d'étude en cours.

En outre, ces ateliers s'organisent de diverses manières, en fonction de la nature de l'activité. Lorsqu'ils sont réalisés en classe et en temps limité, deux configurations sont

possibles : la rédaction individuelle ou la création collective. Pour cette dernière, le travail se fait souvent en îlots : les élèves sont répartis en groupes, installés ça et là dans la classe. Ces îlots restent identiques sur toute une période pour que le travail collaboratif se construise petit à petit et devienne efficace. Chaque élève a un rôle au sein de l'îlot, distribué au hasard en début de séance : gestion du temps, gestion du bruit, secrétaire, rapporteur, messenger groupe-professeur.

Cela dit, les ateliers d'écriture étant évidemment trop souvent chronophages, tout ne peut pas se faire en classe et la mise en œuvre diffère donc de temps à autre : il arrive que le travail soit à faire à la maison et que seule l'exploitation soit réalisée en cours. Cette organisation s'éloigne légèrement du concept d'atelier d'écriture mais s'avère parfois obligatoire pour des raisons d'impératifs de temps.

2. Activités d'écriture ritualisées

Dans un premier temps, le travail sur la langue peut donc se faire par la pratique d'activités d'écriture ritualisées qui interviennent à des moments clefs de l'année, ou alors de façon régulière et convenue.

2.1. Premier temps rituel : la rentrée scolaire

Avec une classe de seconde générale, le premier moment clef de l'année est sans conteste la rentrée scolaire et le cours de français inaugural : c'est là qu'intervient déjà mon premier atelier. Après les usages, le discours d'accueil et les consignes pour l'année, j'organise avec la classe un *speed dating*. À la manière de ces rencontres où on se retrouve face à face pendant quelques minutes avec un inconnu avec qui faire connaissance, les élèves sont placés deux par deux, face à face et disposent de trois minutes pour faire connaissance avant que les places tournent et qu'ils se retrouvent en face d'un autre camarade. Dans un premier temps, cette activité est l'occasion, pour les élèves qui entrent en seconde, arrivent d'établissements divers et ne se connaissent pas, d'établir de premiers liens ; elle me permet aussi, à moi professeur qui observe, de repérer d'emblée certains caractères. Toutefois, comme nous ne sommes pas dans une agence de rencontres mais dans un cours de français, l'exercice est accompagné d'une contrainte littéraire. Avant les échanges, chaque élève tire au sort une thématique assez vaste comme la nature, le sport, le printemps, l'océan... Durant le temps de rencontre, les élèves ont pour consigne, en plus d'apprendre à se connaître, de s'échanger mutuellement un mot sur leur thème respectif. Il est interdit de donner deux fois le même mot dans la liste. À la fin du *speed dating*, chaque élève dispose donc d'une liste de termes en lien avec son thème. Cette première étape du travail permet d'aborder certaines notions sur la langue : on peut réactiver avec la classe les notions de champs lexicaux, de dénotation et de connotation. Puis intervient l'activité d'écriture à proprement parler : les élèves doivent écrire un poème à l'aide d'au moins quinze mots de la liste. Le texte ainsi produit me fait découvrir l'écriture, le niveau, l'orthographe, la sensibilité, la personnalité de chacun. Ces textes sont ensuite ré-exploités plus tard dans l'année – ce qui est primordial à mes yeux car il me semble important de ne jamais donner l'impression aux élèves qu'ils ont écrit pour rien. Ici, le réinvestissement se fait lors de l'introduction de la séquence sur l'objet d'étude de la poésie. En effet, la seule consigne que les élèves avaient eue était d'écrire un poème. Je sélectionne alors plusieurs productions et nous les comparons les unes aux autres : l'une comporte des rimes, l'une non, l'une présente une structure régulière, l'une est écrite en prose... Cette comparaison permet de dégager la diversité et les caractéristiques du genre poétique, afin d'introduire au mieux cet objet d'étude.

2.2. Deuxième temps rituel : les veilles de vacances scolaires

Dans un second temps, le travail sur la langue peut se faire aussi par la mise en place d'un atelier d'écriture à chaque veille de vacances scolaires. En effet, lors des derniers cours avant les congés, les élèves veulent souvent faire des jeux, regarder des films, s'amuser... J'ai souvent accédé à ces souhaits durant mes premières années d'expérience. Puis, j'ai eu envie de recentrer ces séances sur ma matière. L'idée était d'accepter de faire des jeux, mais à condition qu'il s'agisse de jeux littéraires. J'ai donc décidé de faire découvrir aux élèves, au cours de ces séances, l'Oulipo et les jeux d'écriture qui en émanent. Cela me permet de combiner à la fois un apport d'histoire littéraire, un atelier d'écriture et du travail sur la langue.

2.2.1. Avant les vacances de la Toussaint

La séance commence d'abord par une présentation du rituel : l'organisation d'ateliers et de jeux d'écriture lors du dernier cours à chaque période de vacances. Les élèves sauront ainsi que cette pratique sera récurrente durant l'année. Puis, ils découvrent par un bref apport magistral le groupe littéraire de l'Oulipo : on explique l'origine et le sens du terme Oulipo, on définit la nature et les principes de ce groupe littéraire, on présente Georges Perec et Raymond Queneau. Une première activité littéraire oulipienne est alors proposée à la classe.

Comme seules quelques semaines sont passées, tous les élèves ne se connaissent pas encore bien et le professeur non plus. Le choix se porte alors sur un atelier d'écriture qui permet de parler de soi. Des extraits de textes de l'oulipien Georges Perec sont alors distribués et lus collectivement : « J'aime, je n'aime pas² » et « Je me souviens³ ». Puis, chaque élève a pour consigne d'écrire deux phrases débutant par « J'aime », deux phrases débutant par « Je n'aime pas », deux phrases débutant par « Je me souviens ». Dans un dernier temps, le réinvestissement des textes se fait par un simple partage à travers une lecture collective. Chacun prend la parole tour à tour pour lire tous les « J'aime », puis tous les « Je n'aime pas », et enfin les « Je me souviens ». Chaque élève parle alors un peu de lui, ses camarades et son professeur le découvrent un peu plus ; en outre, cela crée une certaine émulation dans la classe par l'humour ou la sensibilité de certaines propositions, surtout lors de l'évocation des souvenirs. À titre d'exemple, voici quelques phrases rédigées par des élèves lors de cet atelier : « Je me souviens que, quand j'étais petite, je croyais que la femelle du loup était la loupe » ou « Je me souviens avoir volé une peluche pour la sieste à la maternelle car j'avais oublié la mienne à la maison ». Enfin, grâce à ces exercices, quelques élèves se découvrent des points ou centres d'intérêt communs mais insoupçonnés avec certains de leurs camarades.

Cet atelier d'écriture offre de surcroît la possibilité d'un travail sur la langue : on réactive la notion d'anaphore, on peut aussi, ce qui est un point très bref et ponctuel mais efficace, revenir sur la différence d'emploi entre *se souvenir de quelque chose* et *se rappeler quelque chose* – verbe fréquemment mal employé par les élèves et que l'atelier d'écriture permettra peut-être de fixer dans leur mémoire.

2.2.2. Avant les vacances de Noël

Sur le même principe que la séance réalisée avant les vacances de la Toussaint, celle-ci débute elle aussi par un temps de découverte et de lecture : je propose à la classe un nouveau texte écrit par un oulipien, « La cimaise et la fraction » de Raymond Queneau⁴. Les élèves reconnaissent instinctivement la fable de Jean de La Fontaine intitulée « La cigale et la

fourmi » mais s'étonnent du non-sens du texte de Queneau. On confronte les deux textes et, par l'analyse détaillée des classes de mots utilisées, on découvre le jeu littéraire du S+7 et ses principes. La classe est alors invitée à y jouer à son tour. Les élèves sont placés en îlots et chaque groupe choisit une comptine ou chanson universellement connue. À l'aide d'un dictionnaire, les élèves appliquent au texte initial le jeu du S+7 qui consiste à remplacer chaque substantif, verbe, adjectif ou adverbe par la septième occurrence de même nature qui le suit dans le dictionnaire. À la fin de l'atelier, chaque groupe lit son texte modifié au reste de la classe, qui a pour défi de retrouver le texte initial. Ce partage est un moment généralement très plaisant grâce au caractère amusant que revêtent certains des textes modifiés ; à titre d'exemple, les premiers vers de notre hymne national « La Marseillaise » modifiés en S+7 par un groupe d'élèves sont devenus : « *Aux armoires, citronniers ! Foudroyez vos bateaux-mouches !* », ce qui a beaucoup fait rire le reste de la classe.

En ce qui concerne le travail de la langue, cette activité est dans un premier temps l'occasion pour les élèves de manier le dictionnaire. En effet, aussi surprenant que cela puisse paraître en classe de seconde générale, certains d'entre eux sont encore mal à l'aise avec cet outil et l'atelier leur permet de s'entraîner à l'utiliser. L'activité est aussi une occasion de réviser les différentes classes grammaticales car les noms communs doivent être remplacés par des noms communs, les verbes par des verbes, les adjectifs par des adjectifs... Il faut donc savoir les repérer dans le texte initial, les trouver dans le dictionnaire. En outre, les mots trouvés dans l'usuel sont parfois à conjuguer ou à accorder pour les intégrer correctement au texte modifié ; il faut donc mobiliser les conjugaisons et les règles d'accord, ce qui donne l'occasion de faire certaines révisions.

2.2.3. Avant les vacances d'hiver

Dans le même esprit, une troisième activité d'écriture inspirée de l'Oulipo est proposée aux élèves lors de la dernière séance avant les vacances d'hiver : le jeu de l'abécédaire.

L'année étant déjà bien avancée et le niveau des élèves étant désormais connu, je propose deux versions différentes pour une certaine différenciation quant à la difficulté de l'activité. Pour les élèves les plus faibles, je propose une version simple : faire l'abécédaire du lycée. En suivant l'alphabet, il s'agit de trouver un mot en lien avec le lycée pour chacune des lettres et d'en donner une définition brève. Le défi est d'inciter les élèves à l'humour ou à l'ironie, ce que certains arrivent parfois à réaliser comme on le voit dans ces quelques exemples : « S comme sonnerie : on la préfère en fin de cours qu'en fin de récréation ! », « J comme *jéométrie quand on est nul en orthographe... ». Pour les élèves plus à l'aise, je propose l'abécédaire dans sa version oulipienne : l'écriture d'un texte dans lequel le premier mot commence par la lettre A, le deuxième mot par la lettre B, le troisième par la lettre C, et ainsi de suite : « Allons, buvons cette divine eau fraîche ! Glou ! Haa ! Incroyablement jouissif ! ».

Ces deux activités donnent aux élèves la possibilité de travailler la langue à travers le lexique : on leur demande de faire appel à leur vocabulaire pour trouver le terme qui convient à chaque lettre, on les amène à choisir les bons mots pour rédiger une définition brève mais efficace... L'abécédaire oulipien leur demande aussi de s'interroger sur la syntaxe de la phrase qu'ils proposent, qui doit rester cohérente malgré la contrainte des initiales imposées pour chaque mot employé.

2.2.4. Avant les vacances de Pâques

Durant la dernière séance avant les vacances de Pâques, un nouveau jeu littéraire oulipien est proposé aux élèves : le lipogramme. La séance démarre par la lecture d'un extrait du plus

célèbre des lipogrammes : le roman intitulé *La Disparition* de Georges Perec⁵, texte entièrement rédigé sans la lettre E. Généralement étonnés et admiratifs devant l'exploit littéraire réalisé par Perec, les élèves sont souvent curieux de s'essayer à une telle prouesse. On leur lance alors le même défi littéraire : on choisit une lettre (la même pour tous), les élèves sont placés en îlots et chaque groupe s'essaie à l'écriture d'un lipogramme. Il est intéressant ici d'inviter les élèves à se servir d'outils ou d'usuels qui peuvent les aider, comme les dictionnaires ou dictionnaires de synonymes, ou encore des listes de mots comme les connecteurs logiques par exemple. Ils pourront ainsi sélectionner dans ces ouvrages ou ces listes des mots dépourvus de la lettre interdite. À la fin de l'heure, on vérifie les productions : cohérence du texte, absence de la lettre interdite et absence de fautes de langue. Si erreur il y a, le texte n'est pas validé. Le groupe qui a écrit le lipogramme correct le plus long a gagné. Cette dimension de compétition peut créer une certaine dynamique dans la classe et une collaboration dans chaque groupe, qui est intéressante pour travailler la cohésion entre les élèves.

De plus, cette activité offre à son tour la possibilité de travailler sur la langue : il faut être bien sûr de son orthographe (et donc, le cas échéant, aller la vérifier dans le dictionnaire) pour ne pas commettre d'erreur dans le texte, manier avec soin toutes les règles de grammaire pour rendre un texte correct (sous peine d'être éliminé !) ou encore maîtriser les conjugaisons pour choisir le temps et la personne les plus adéquats en fonction de la lettre interdite : si on bannit le A ou le I, inutile de choisir d'utiliser la première personne et l'imparfait !

2.2.5. Avant les vacances d'été

Enfin, pour finir l'année et avant le départ en congés d'été, on s'éloigne du groupe de l'Oulipo pour montrer aux élèves que les ateliers d'écriture sont une pratique actuelle, courante, moderne. Pour cela, je leur propose de s'essayer à un atelier d'écriture en ligne, que l'on peut trouver sur Internet. Les ateliers d'écriture sont alors interactifs, réalisables sur l'ordinateur ; la création littéraire se double du maniement de l'outil informatique, ce qui peut montrer aux élèves une autre façon de concevoir l'écriture ; de plus, cette activité permet d'intégrer au cours de français un travail sur les TICE. C'est une autre approche qui amène certains élèves, réticents à l'écriture manuscrite mais adeptes des nouvelles technologies, à retrouver le plaisir d'écrire et de jouer, créer avec des mots.

Personnellement, je propose généralement un atelier d'écriture imaginé par Hubert Haddad, disponible sur un site Internet⁶ ouvert à tous. Proposé sur un site numérique interactif bien agencé et facile à manier, il se construit à partir de phrases littéraires avec lesquelles on peut jouer ; je trouve cette approche intéressante et rassurante pour les élèves qui ne doivent pas créer à partir de rien mais disposent d'un matériau initial sur lequel ils peuvent s'appuyer.

L'élève est d'abord invité à sélectionner des phrases issues de livres. Puis, on lui demande de créer des listes de substantifs, puis de groupes nominaux. Il doit alors écrire une suite à chaque phrase préalablement choisie, en utilisant les substantifs de sa liste. Plusieurs consignes de cette nature se succèdent au fil de l'atelier. À la fin, l'ordinateur supprime les phrases de départ pour ne garder que celles créées par l'élève et les assemble afin de donner jour à un texte final qui, selon le hasard des choses, est poétique, énigmatique, absurde, comique.... mais toujours très intéressant. De plus, les élèves ont souvent le réflexe de partager, échanger, confronter leurs différentes productions, ce qui là encore crée une dynamique positive dans la classe. En outre, les élèves comprennent aussi qu'à partir d'un matériau initial commun (les phrases issues des livres), chacun crée son propre texte avec ses mots, sa sensibilité, sa singularité... Par là, un nouvel aspect de la création littéraire est abordé – qui permettra par exemple de se projeter vers certains objets d'étude abordés l'année suivante, comme « Les réécritures » en première Littéraire.

Enfin, le travail sur la langue est toujours implicitement présent : la réalisation des consignes de cet atelier nécessite par exemple de connaître les classes grammaticales. De même, la consigne demande parfois de réunir des termes issus de listes réalisées préalablement et indépendamment les uns des autres : la maîtrise des règles d'accord est alors nécessaire pour que ces associations se fassent sans erreur. Enfin, on demande à plusieurs reprises aux élèves d'écrire une suite de phrase : il faut donc être en mesure d'identifier, maîtriser et respecter la situation d'énonciation et les contraintes du texte de départ (temps verbaux par exemple) pour créer une suite cohérente.

2.3. Dernier temps rituel : activité d'écriture hebdomadaire

Pour finir, le troisième et dernier rituel que je mets en place dans ma classe de seconde et qui permet le travail sur la langue est en fait une écriture hebdomadaire : il s'agit de la mise en place d'un cahier d'écriture. En rappelant aux élèves le célèbre adage « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », je leur explique en début d'année que pour bien écrire, il faut... écrire. Écrire souvent, même peu, mais régulièrement, est à mon sens un bon moyen de progresser en aisance, en expression, en style. Partant de là, je leur impose donc, dès la rentrée et durant toute l'année de seconde, la tenue d'un cahier d'écriture. Ils reçoivent en septembre une feuille avec un exercice d'écriture à réaliser, chaque semaine, dans ce cahier ; ce sont des travaux assez courts, parfois même très brefs. N'ayant aucun lien avec ce que nous traitons en classe, ces exercices les amènent parfois à parler d'eux, parfois à inventer. On y trouve à la fois des devoirs d'écriture proches du questionnaire de Proust⁷, d'autres invitant à la narration d'un moment de honte, de peine ou de fou-rire..., des phrases dont il faut écrire la suite, des titres pour lesquels il faut imaginer une histoire. Autant que possible, ces exercices d'écriture sont plaisants, variés, ludiques ; certains sites académiques, comme celui de Nice⁸, en proposent de nombreux exemples. L'objectif principal est d'amener les élèves à écrire un peu, chaque semaine ; ils s'habituent ainsi à prendre la plume régulièrement, à employer les mots, à mobiliser leur imagination... Ils ont, bien entendu, l'autorisation d'y écrire plus que les exercices hebdomadaires exigés, s'ils en ressentent l'envie ou le besoin.

Ces cahiers sont ramassés une fois par trimestre : y sont appréciés par des remarques en marge des productions le sérieux et la régularité du travail ; ces remarques sont formatives et non évaluatives, l'objectif premier étant véritablement que l'élève prenne l'habitude d'écrire, chaque semaine, un peu – et non qu'il obtienne une note. Or, je m'aperçois chaque année que souvent, lorsque je les ramasse au troisième trimestre, les textes contiennent moins de fautes, sont plus longs et plus construits qu'au premier trimestre. En effet, j'incite les élèves tout au long de l'année à ouvrir de temps à autre leur cahier, à relire des textes écrits antérieurement afin de s'entraîner à l'auto-correction. Ils peuvent ainsi se rendre compte de leurs erreurs récurrentes, et éventuellement y être plus attentifs pour les éviter lors de productions ultérieures. De plus, la consigne leur ayant été donnée d'y écrire sans brouillon préalable, ils peuvent aussi se rendre compte, en revenant sur leurs productions, de la nécessité d'une relecture et de l'inefficacité, la maladresse ou l'incomplétude d'un texte écrit dans un premier et unique jet : mots manquants, répétitions de termes, maladresses d'expression. Enfin, je les invite également à s'échanger leurs cahiers de temps en temps, pour lire, éventuellement corriger, les textes produits par les autres. Le travail sur la langue se fait donc par cette incitation à la relecture et à la correction, qui demandent de s'interroger sur l'orthographe, la syntaxe, les accords, les conjugaisons... De plus, en fonction des exercices d'écriture, quelques points précis peuvent ponctuellement être revus ou mobilisés : une consigne demandant à l'élève de rédiger le portrait de la personne qu'il admire le plus permet de réactiver les notions d'éloge, de vocabulaire mélioratif, d'expansions du nom, de comparatif et superlatif... À titre d'autre exemple, l'un des exercices consiste à inventer des définitions imaginaires à partir de

termes existants mais peu connus, comme le substantif « clifoire » ou le verbe « fortitrer ». Selon les élèves, un clifoire est un « vacarme assourdissant », « une clef qui actionne un carroussel » ou encore une « armoire secrète qui renferme de la potion magique » ; de même, le verbe « fortitrer » signifie tantôt « posséder de nombreux diplômes », tantôt « écrire un titre en très gros caractères sur un livre ». Quoiqu'il en soit, il faut savoir identifier la nature du terme pour en faire une définition cohérente, savoir respecter les principes de rédaction d'une définition (verbe à l'infinitif, concision...).

3. Activités d'écriture ponctuelles

Dans un second temps, des ateliers d'écriture ponctuels sont également l'occasion de travailler sur la langue. Il s'agit alors d'activités d'écriture liées aux objets d'étude et placées en introduction, en cours ou en fin de séquence qui, tout en mobilisant les savoirs et les compétences travaillés dans la séquence, créent une pause créative et ludique dans la démarche d'apprentissage. Une multitude d'activités est possible pour chacun des objets d'étude : je propose ci-après quelques exemples.

3.1. Concernant l'objet d'étude « Le récit au XIX^e siècle : Réalisme et Naturalisme »

Voici deux ateliers d'écriture envisageables dans cet objet d'étude.

Tout d'abord, le premier atelier que je propose intervient dans une séquence sur le Réalisme où le travail a porté sur l'étude du portrait réaliste, dont on a analysé plusieurs exemples pour comprendre comment l'auteur décrit et donne crédit à son personnage⁹. L'atelier d'écriture consiste alors à rédiger, en réinvestissant les techniques d'écriture étudiées dans les textes analysés, le portrait d'une personnalité publique connue de tous, mais sans jamais révéler au sein du texte son nom, son identité. Une fois les portraits réalisés, on les lit à voix haute ; la classe a pour défi de reconnaître l'identité de celui ou celle dont on fait le portrait. Les textes peuvent alors être utilisés à cette fin ludique (qui dans la classe sera le premier à trouver l'identité de celui ou celle dont on fait le portrait ?) ; cela dit, cet atelier peut également servir d'évaluation finale à la séquence. En outre, plusieurs notions de langue, outils utiles pour construire efficacement un portrait, sont mobilisées pour réaliser ce travail : l'utilisation correcte du présent ou de l'imparfait de description, les expansions du nom pour caractériser de façon variée ce qui est décrit, les accords des différents adjectifs qualificatifs employés, l'emploi de connecteurs spatiaux pour construire un portrait organisé, par exemple en décrivant le personnage de haut en bas...

Ensuite, un deuxième atelier est envisageable dans cet objet d'étude et offre aux élèves l'occasion de valoriser leur travail en dehors du cadre de la classe. Dans le prolongement d'une séquence sur la nouvelle au XIX^e siècle, on lance un bref travail sur la nouvelle fantastique. On propose alors aux élèves l'écriture d'un recueil collectif de nouvelles fantastiques, en donnant aux élèves un cahier des charges à respecter concernant la longueur, le cadre, les caractéristiques du texte qu'ils écriront. Le travail sur la langue s'intègre implicitement dans ce cahier des charges car la rédaction de la nouvelle demande de travailler sur le lexique (pour exprimer les nuances du doute ou de la peur par exemple) ou encore de mobiliser la conjugaison en utilisant avec soin les temps du récit. On peut ensuite exploiter leur travail en les invitant à mettre en page et illustrer les différentes nouvelles produites, afin de les réunir dans un recueil collectif. Il est possible de valoriser ce dernier en le mettant à disposition des

autres classes ou des professeurs, grâce à une exposition au CDI ou en salle des professeurs par exemple.

3.2. Concernant l'objet d'étude « Tragédie et comédie au XVII^e siècle : le Classicisme »

À la suite des séquences liées à l'objet d'étude « Tragédie et comédie au XVII^e siècle : le Classicisme », on peut faire avec les élèves un atelier d'écriture pour réinvestir leurs acquis tout en étant créatifs. Le travail se déroule dans un premier temps de façon individuelle ; chaque élève est invité à rédiger deux courts textes en respectant la consigne suivante : « Lorsque la Belle au Bois dormant se réveille, elle se rend compte qu'elle a cinquante ans. Écrivez la suite en rédigeant une scène théâtrale de façon tragique puis recommencez l'exercice en utilisant le registre comique. » Chaque élève aura alors, tout en faisant preuve d'imagination et d'ingéniosité, à réinvestir ses savoirs sur la tragédie et la comédie afin de les mettre en œuvre au mieux dans sa production ; on peut donc cibler quelques points de langue à exploiter, comme l'utilisation de types de phrase variés ou encore l'emploi d'un lexique propre à chaque genre (champ lexical de la mort et de la fatalité pour la tragédie, niveau de langue familier pour la comédie par exemple).

Plusieurs exploitations collectives sont ensuite envisageables. On peut procéder à l'élection de la meilleure scène tragique puis de la meilleure scène comique dans la classe : placés en îlots, les élèves pré-sélectionnent leurs finalistes dans chaque groupe avant une élection finale ; l'élève vainqueur pourra par exemple être gratifié d'un point bonus lors d'une prochaine évaluation ou bien voir son texte mis en page et affiché dans la classe. Une autre idée de réinvestissement des textes peut être, puisque l'atelier d'écriture intervient lors de l'étude du théâtre, de proposer aux élèves de mettre en scène certains des textes réussis.

3.3. Concernant l'objet d'étude « La poésie aux XIX^e et XX^e siècles : du Romantisme au Surréalisme »

Plusieurs ateliers d'écriture peuvent être organisés lorsque cet objet d'étude est traité ; je propose quelques pistes liées à chaque mouvement littéraire potentiellement travaillé.

3.3.1. Romantisme

À la fin d'une séquence sur le Romantisme en littérature, on peut élargir l'étude en proposant aux élèves d'écouter un morceau de musique d'un compositeur romantique, comme par exemple le titre *Sérénade (Ständchen)* de Franz Schubert¹⁰. Lors de cette diffusion, les élèves sont invités à écrire ce qui leur vient à l'esprit à l'écoute de cette musique. On s'échange les textes, restés anonymes. Chacun sélectionne une phrase dans le texte complet qu'il a reçu. On propose alors un assemblage des différentes phrases pour créer un texte collectif qu'il s'agira ensuite d'enregistrer sur le morceau de musique initial. Pour réussir, cet exercice nécessite de travailler sur la langue car il est primordial d'harmoniser les pronoms et les temps verbaux utilisés pour que le texte final soit cohérent : de nombreux accords et remaniements sont donc à faire, pour lesquels les élèves doivent mobiliser leurs compétences.

3.3.2. Symbolisme

De même, on peut inviter les élèves à écrire en prolongement d'une séquence sur le Symbolisme. Après avoir étudié le texte « Voyelles » du poète Arthur Rimbaud¹¹, on leur propose la création d'un poème collectif sur le même modèle. Mais au lieu d'écrire sur les voyelles, on les fait écrire à partir de couleurs. De plus, pour que le poème final ait une certaine régularité, on impose un schéma syntaxique particulier à respecter dans chaque vers ; c'est là que le travail sur la langue intervient pleinement. Chaque élève tire au hasard plusieurs couleurs et, pour chacune d'elles, doit écrire un vers respectant le schéma syntaxique suivant : « Couleur *comme* groupe nominal + adjectif + complément du nom + adjectif + proposition subordonnée relative » (par exemple : « Bleu comme l'océan infini de mes yeux délavés qui te pleurent »). Le succès de cet atelier exige de la part des élèves qu'ils identifient correctement les classes grammaticales et les fonctions imposées par la consigne ; l'atelier permet donc de réactiver ces notions et d'amener les élèves à les exploiter. L'ensemble des vers est ensuite réuni afin de donner forme au texte collectif. Le poème ainsi créé peut ensuite être mis en page et en couleurs, en vue par exemple d'un affichage au sein de la classe.

3.3.3. Surréalisme

Ici, l'atelier d'écriture intervient en début ou en fin de séquence. Proposé en ouverture de séquence, il permet aux élèves de découvrir le Surréalisme de façon ludique et intuitive avant d'en étudier des textes d'auteurs. Proposé en conclusion, il leur offre de se prêter à leur tour aux jeux surréalistes et de tester les techniques d'écriture ayant permis l'élaboration de certaines œuvres qu'ils viennent d'analyser. Ils peuvent donc se mettre dans la peau des écrivains, expérimenter leurs recherches et leur travail.

Pour ce faire, les élèves sont placés en îlots et on leur propose successivement plusieurs petits ateliers d'écriture collaboratifs : l'écriture collective de définitions surréalistes, de phrases en « si » ou en « quand » à la manière des surréalistes, de cadavres exquis, de proverbes détournés ; on peut aussi leur faire tester l'écriture automatique ou leur faire créer des images surréalistes.

Pour la définition surréaliste, on demande à chaque élève d'écrire sur un papier une question commençant par « Qu'est-ce que... ? » à compléter avec le ou les terme(s) de son choix. Puis, sur une seconde feuille, chacun écrit une réponse débutant par « C'est », à compléter avec le ou les terme(s) de son choix – sans obligation de lien avec la question écrite précédemment. Chacun tire alors au hasard un papier contenant une question et un autre contenant une réponse, et obtient sa définition surréaliste, dont voici quelques jolis exemples obtenus par certains de mes élèves : « Qu'est-ce que la vie ? Ce sont les étoiles qui brillent », « Qu'est-ce que le respect ? C'est un soleil dont les rayons dansent », « Qu'est-ce que l'ennui ? C'est l'eau qui coule entre des galets ».

C'est sur le même principe que fonctionne la rédaction des phrases en « si » et des phrases en « quand ». Sur le premier papier, l'élève rédige une proposition commençant par « Si.... », contenant un verbe à l'imparfait et se terminant par une virgule ; sur un second papier, il rédige une proposition avec un verbe au conditionnel. Chacun tire ensuite deux papiers pour rassembler deux propositions au hasard et obtenir sa phrase surréaliste en « si ». Voici quelques phrases obtenues par ma classe : « Si la terre tournait autour du soleil, il y aurait du bonheur dans l'air » ou encore « Si j'étais riche, le ciel changerait de couleur ». De même, la phrase en « quand » se construit avec une première proposition démarrant par « Quand.. » et contenant un verbe au futur simple, puis une seconde proposition, rédigée indépendamment sur une autre feuille, contenant elle aussi un verbe au futur simple. Le hasard réunit deux de ces propositions et forment des phrases surréalistes en « quand » dont voici un petit florilège :

« Quand tu referas des cookies, la patafix deviendra du chewing-gum », « Quand les poules auront des dents, les passants marcheront sur les mains », « Quand le soleil se couchera, les enfants deviendront grands ». Le travail sur la langue intervient dans ces exercices à propos des temps verbaux, à manier correctement pour que les phrases soient cohérentes ; la phrase en « si » permet aussi de revenir sur l'erreur fréquemment commise par les élèves qui utilisent le conditionnel au lieu de l'imparfait immédiatement après l'adverbe « si ».

Ensuite arrive le jeu surréaliste du Cadavre exquis. Chaque élève note sur une feuille un terme de son choix en respectant une contrainte dictée par le professeur (par exemple une classe grammaticale imposée). Puis, il plie sa feuille et la passe au voisin qui, à son tour, note un mot en respectant une consigne précise, sans connaître le terme précédemment inscrit par son camarade. Le professeur dicte des consignes qui permettent de construire une phrase complète (par exemple : adverbe de temps futur + complément circonstanciel de lieu + groupe nominal + adjectif qualificatif + verbe transitif au futur + adverbe de manière en -ment + complément d'objet direct + *avec* groupe nominal + adjectif qualificatif). Lorsque la phrase est complète, on déplie le papier et on découvre la phrase construite par le hasard, ce qui a donné par exemple pour un de mes élèves : « Demain, dans une grotte, une maison bleue achètera poliment un ballon avec des élèves sucrés ». Là encore, le travail sur la langue est présent en filigrane car les élèves ont besoin de maîtriser les différentes classes grammaticales, les temps verbaux et notions imposés pour que la phrase puisse se construire correctement.

Puis, pour les trois exercices d'écriture qui suivent, chaque élève travaille individuellement sur sa feuille.

Chacun a d'abord pour consigne de choisir un proverbe existant et d'en modifier un ou plusieurs terme(s) de façon à le rendre amusant, absurde, cocasse : par exemple « Un chien vaut mieux que deux cobras », « Qui va au sport perd sa bouée » ou encore « On n'est jamais mieux bâti que par sa mère ».

Les élèves sont ensuite invités à tester l'écriture automatique. Il s'agit d'un exercice difficile pour lequel on peut simplifier la mise en œuvre en proposant une alternative : on diffuse à la classe un morceau de musique, sans parole, en demandant à chacun d'écrire, sans filtre, tout ce qui lui passe par la tête à l'écoute de ce morceau. On peut varier l'expérience avec plusieurs morceaux très différents, pour comparer l'inspiration automatique à l'écoute d'une musique douce, rythmée, joyeuse, mélancolique... À titre d'exemple, je fais successivement écouter aux élèves le titre « Le matin » de Yann Tiersen¹², morceau de piano doux et mélancolique, puis « L.E.O. » d'Oleg Serkov¹³, beaucoup plus vif, rythmé et saccadé. Le morceau de piano inspire souvent de longues phrases aux thématiques tristes ou nostalgiques (par exemple « Il marchait le long de la plage, ne pensant à rien, n'entendant rien du monde extérieur et sentant à peine les vagues qui se jetaient à ses pieds »), tandis que le titre plus rythmé suscite davantage d'exclamations et d'enthousiasme (par exemple « Je cours, je cours, je saute, je vole ! C'est si bon d'être heureux ! »).

Enfin, on demande aux élèves de créer un distique contenant une image surréaliste dans laquelle ils ont pour consigne de rassembler, dans une même image, deux entités en apparence contradictoires ou incompatibles. On peut leur donner quelques exemples pour les guider : « la nuit tombe et des *fenêtres d'étoiles* s'ouvrent vers l'infini », « je m'allonge dans *un édredon de nuages* qui me bercent jusqu'à l'aube ». Cet exercice permet de réactiver certaines notions comme la comparaison, la métaphore, la métaphore filée.

Lorsque tous ces petits exercices sont réalisés, chaque élève dispose sur sa feuille de plusieurs éléments : une définition surréaliste, plusieurs phrases surréalistes (en « si », en « quand », un « cadavre exquis »), un proverbe détourné, quelques courts textes d'écriture automatique et un distique contenant une image surréaliste. Dans tous les îlots, on demande alors à chacun de partager ses productions avec le reste de son groupe ; les élèves

sélectionnent dans les écrits les éléments qu'ils jugent les plus intéressants afin de créer en collaboration un poème surréaliste collectif.

Lorsque ce texte est terminé, on demande à chaque groupe une exploitation supplémentaire, avec par exemple la mise en art du poème en utilisant des techniques picturales et artistiques surréalistes, comme le collage. Il est intéressant que cette activité, pouvant faire suite à un cours sur l'art surréaliste durant lequel des exemples de tableaux, sculptures ou photographies d'artistes surréalistes auraient été présentés, aboutisse à une exposition des différentes créations dans la classe, au CDI, dans le lycée... Cela permet encore une fois de valoriser le travail des élèves.

3.3.4. Prolongement : le slam

Pour finir, les séquences sur la poésie peuvent être closes par un prolongement vers une forme d'écriture poétique moderne et contemporaine : le slam. La première étape de ce travail consiste à expliquer aux élèves ce qu'est le slam et éventuellement leur faire écouter quelques morceaux de slameurs français contemporains. Par exemple, le titre *J'écris à l'oral* de Grand Corps Malade¹⁴ est un bon support pour réaliser ce travail car non seulement l'artiste définit dans ce morceau le slam et ses origines, mais en outre il y met en œuvre les principes d'écriture qui le définissent : calembours, métaphores, assonances et allitérations... Puis, les élèves sont invités à composer à leur tour. Cette activité est très riche pour travailler sur la langue car le slam est une pratique d'écriture qui repose sur les jeux de mots, l'homonymie, la paronymie, les rimes et les jeux de sonorités. Les élèves ont donc besoin de mobiliser un large panel de vocabulaire pour trouver le mot juste, ce qui leur demande un travail intéressant sur le lexique.

Si l'activité fonctionne, on peut ensuite exploiter et mettre en valeur les productions des élèves par exemple en enregistrant leur morceau de slam sur des pistes instrumentales : on en trouve sur Internet, en veillant toutefois à ne sélectionner que des éléments libres de droit¹⁵, mais l'idéal est de proposer à des élèves musiciens de la classe, s'il y en a, de créer leur propre composition. Il est possible ensuite, si l'on souhaite pousser l'activité plus avant encore, de créer et enregistrer un clip vidéo pour lequel les élèves auront imaginé le scénario et pourront se mettre en scène.

3.4. Concernant l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles »

Enfin, la diversité des genres et des formes de l'argumentation offrent de nombreuses possibilités d'ateliers d'écriture à proposer aux élèves lors du travail sur ce dernier objet d'étude. Par exemple, après avoir étudié ces éléments dans une séquence, on fait rédiger à la classe des maximes à la manière des écrivains moralistes en les invitant à évoquer des phénomènes de société actuels comme le racisme ou l'homophobie. Cet atelier d'écriture permettra de travailler sur la langue à travers l'exigence de brièveté et d'efficacité de ce genre, nécessitant de bien choisir les mots mais aussi de soigner le rythme de la phrase.

Là encore, le travail des élèves peut être exploité par une mise en art et une exposition des productions à travers le lycée, comme autant de messages de tolérance diffusés ça et là dans l'établissement.

4. Bilan

4.1. Points forts de ces activités d'écriture

Toutes ces séances d'écriture présentent de nombreux avantages et bénéfices qui peuvent donner envie aux enseignants de s'y essayer.

Tout d'abord, la succession d'activités de ce type fait naître, au fil de l'année, une certaine émulation dans la classe. Le caractère ludique des ateliers crée dans le cours une dynamique positive, rendant la séance plus vivante et les élèves plus participatifs. De plus, ces derniers apprennent à travailler ensemble ; l'écriture collective et la régularité du travail en îlots font que la collaboration et l'entraide deviennent des habitudes, ce qui est enrichissant pour les élèves et leur travail. En outre, les liens entre les élèves sont renforcés par le principe d'échanges et de partages des textes. Ainsi, la langue et l'écriture, régies par des règles en apparence contraignantes, deviennent un jeu grâce auquel l'élève peut progresser.

Ensuite, ces pratiques offrent à chacun la possibilité de développer sa créativité mais aussi la confiance en soi : les ateliers redonnent parfois confiance en eux à certains élèves qui se découvrent capables d'écrire et de créer ; ils prennent conscience de leurs capacités. De plus, voir leurs productions valorisées, exposées, mises en avant est une gratification importante ; ils apprécient que d'autres donnent de l'importance à ce qu'ils ont créé.

Ces ateliers d'écriture sont également l'occasion de faire découvrir et manier la littérature autrement : les élèves apprennent à jouer avec les mots (tantôt les leurs, tantôt ceux des autres) ; ils comprennent également que la littérature peut être actuelle et accessible – et non réservée à une élite ou à des auteurs d'un siècle passé. Ils se découvrent eux-mêmes capables d'écrire et de créer comme le font les écrivains ; ils se rendent compte que la littérature peut être proche d'eux car elle peut concerner des thématiques personnelles ou contemporaines qui les touchent pleinement.

Enfin, ces séances incarnent un moyen de revenir de façon ludique et détournée sur des thèmes, des techniques, des règles ou des notions de langue ; elles créent une dynamique de travail différente sur cette dominante, car tout se fait de façon implicite. Les élèves s'exercent sur la langue sans vraiment s'en rendre compte, ce qui ne rebute donc pas les plus réfractaires ou les plus faibles. De plus, cette approche diversifiée et plaisante fixe certaines choses plus efficacement dans les mémoires : quelques règles seront peut-être mieux retenues suite à un atelier d'écriture où l'élève les aura concrètement maniées, que s'il avait relu une énième leçon. De même, les textes d'auteurs vus, lus, imités, détournés lors d'un atelier d'écriture pourront peut-être s'ancrer dans les mémoires, ce qui participe à l'élaboration de la culture générale et littéraire de l'élève.

De ce fait, ces activités préparent aux épreuves anticipées puisque, outre le fait qu'elles aident l'élève à progresser dans son style et son expression écrite, elles lui apportent aussi une culture littéraire qui peut lui être utile dans un commentaire littéraire, une dissertation ou une écriture d'invention (sans oublier que la créativité nécessaire pour réussir ce dernier exercice est exercée par chacun de ces ateliers).

4.2. Difficultés, questionnements et limites

Cela dit, cette démarche est encore perfectible car plusieurs points négatifs existent malgré tout.

La première difficulté à laquelle on se heurte forcément lorsqu'on met en place ce type d'activités est incontestablement la gestion du temps. Ces ateliers d'écriture, bien que riches et intéressants, sont extrêmement chronophages et il est parfois difficile de combiner les

exigences du programme, des apprentissages, de la méthode à acquérir avec ces activités qui mobilisent tant de temps.

Pour cette raison entre autres, l'abondance de ces ateliers est envisageable surtout en classe de seconde. En première ou en terminale, où l'impératif premier est évidemment la préparation à l'examen, l'amplitude temporelle pour ce genre d'activités est malheureusement moindre. De plus, par la créativité qu'elles mettent en oeuvre, ces activités d'écriture se rapprochent surtout de l'exercice d'examen du sujet d'invention : elles préparent finalement trop peu aux exercices de la question sur corpus, du commentaire littéraire ou de la dissertation, où la langue est pourtant tout aussi essentielle. En outre, même si de nombreux ateliers d'écriture sont réalisés dans l'année, tous les aspects de la langue ne peuvent pas être revus, nous l'avons vu précédemment. Le travail sur la langue reste donc assez ponctuel et incomplet, et les élèves ayant de réelles et profondes lacunes nécessiteront un travail bien plus approfondi que ces quelques activités de création.

Ensuite, le nombre d'élèves dans la classe est une autre difficulté à laquelle il est possible de se heurter. Lorsqu'ils sont trop nombreux, la mise en place de telles activités est plus difficile, le partage des textes ou l'écriture collective deviennent compliqués. De même, qu'en est-il avec une classe extrêmement agitée, réfractaire, difficile ? Les ateliers d'écriture génèrent dans la classe un climat assez détendu et bruyant dans la salle, qui peut facilement être propice à des dérapages si la classe n'est pas investie dans les activités, ce qui peut constituer une difficulté supplémentaire.

Enfin, tous ces ateliers constituent une charge de travail assez lourde pour le professeur : les ateliers sont à préparer et prévoir en amont, les séances d'atelier sont très intenses à orchestrer. De plus, l'ensemble nécessite de nombreuses lectures et corrections (des productions réalisées lors des ateliers, ou alors des cahiers d'écriture), qui n'aboutissent pas toujours à une note. Il est donc nécessaire de faire des devoirs d'écriture, évalués, en plus de ces ateliers, ce qui constitue une charge de travail et une contrainte parfois pesantes pour l'enseignant.

Cela dit, les élèves se montrent très fréquemment si enthousiastes lors de l'atelier et si satisfaits lorsqu'ils en contemplent le résultat que ce travail, bien que conséquent, vaut très souvent la peine d'être fourni.

4.3. Conclusion

Ainsi, même au lycée, le travail sur la langue reste essentiel au sein du cours de français. Cependant, comme il n'est pas prévu en tant que tel dans les programmes, il est nécessaire de l'inclure subtilement aux activités. De plus, le besoin perdure au lycée de permettre aux élèves des temps ludiques où le travail peut se faire de façon différente.

Pour ces diverses raisons, l'atelier d'écriture peut être un moyen efficace de répondre à ces deux attentes : il permet des séances souvent amusantes et dynamiques où les élèves travaillent la langue sans vraiment s'en apercevoir, en produisant eux-même des textes et des créations littéraires. Devenant eux mêmes créateurs, au même titre que les auteurs étudiés, ils se libèrent face à l'écriture, apprennent parfois à y trouver du plaisir. Ils se font ainsi acteurs de leurs apprentissages, ils sentent le savoir et les savoir-faire plus proches d'eux et comprennent alors que, de même, la réussite est à leur portée.

-
- ¹ Célestin Freinet, Œuvres pédagogiques, Tome 2 : Les invariants pédagogiques, Paris, Seuil, [1964], 1994.
- ² Georges Perec, « J'aime, je n'aime pas », L'Arc, n°76, 1979.
- ³ Georges Perec, Je me souviens, Paris, Éditions Hachette, 1978.
- ⁴ Raymond Queneau, « La cimaise et la fraction », Oulipo, la littérature potentielle, Paris, éditions Gallimard, 1973.
- ⁵ Georges Perec, La Disparition, Paris, éditions Gallimard, coll. « L'imaginaire », [1968] 1989.
- ⁶ URL : <<http://www.zulma.fr/atelier-ecriture.html>> (consulté en août 2015).
- ⁷ « Questionnaire de Proust » (1886), d'après le jeu anglais Confessions.
- ⁸ URL : <<http://www.ac-nice.fr/ienash/file/44-petits-ateliers-d-ecriture.pdf>> (consulté en mai 2016).
- ⁹ On peut par exemple travailler sur le portrait du père Grandet dans Eugénie Grandet d'Honoré de Balzac (Honoré de Balzac, Eugénie Grandet, 1833, « Au physique, Grandet était... sur ce personnage. », page 35 de l'édition Garnier Flammarion, 1964) ou encore sur l'incipit de Bel-Ami de Guy de Maupassant où le lecteur découvre le personnage de Georges Duroy (Guy de Maupassant, Bel-Ami, 1885).
- ¹⁰ Franz Schubert, Sérénade (Ständchen), 1826, (à écouter sur : URL : <<https://www.youtube.com/watch?v=L3UzgFIWIN0>> (consulté en septembre 2015).
- ¹¹ Arthur Rimbaud, « Voyelles », Poésies, 1871, collection Les Cent Livres, 1980.
- ¹² Yann Tiersen, « Le matin », album La Traversée, 2005.
- ¹³ Oleg Serkov, « L.E.O. », album Epoch Symbol, 2008.
- ¹⁴ Grand Corps Malade, « J'écris à l'oral », album Enfant de la ville, 2008.
- ¹⁵ URL : <<http://www.musiquelibrededroit.com/>> (consulté en décembre 2015).