



HAL
open science

Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ?

Françoise Boch, Laurence Buson

► To cite this version:

Françoise Boch, Laurence Buson. Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ?. Scripta, 2012, file:///C:/Users/busonl/AppData/Local/Temp/4238-Texto%20do%20artigo-16655-1-10-20121122.pdf. hal-03549479

HAL Id: hal-03549479

<https://hal.science/hal-03549479v1>

Submitted on 31 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ?

Françoise Boch*

Laurence Buson*

Résumé

L'étude prend appui sur une analyse statistique de 82 textes produits par des étudiants entrants dans la filière sciences du langage à l'université en septembre 2010. Cette typologie des erreurs (inspirée de MANESSE ; COGIS, 2007) permet d'identifier les principaux besoins de ce public dans le champ de la langue écrite : morphologie verbale et usage des temps verbaux, accords, ponctuation, orthographe lexicale (double consonnes, accents, formation des adverbes). Cette étude a jeté les bases d'une formation spécifique destinée aux étudiants de Licence première et deuxième année désireux d'améliorer leurs performances en langue. La démarche pédagogique préconisée pour cette formation prend centralement en compte les spécificités du public jeune adulte, caractérisé en particulier par un déficit de confiance en soi lié à des difficultés en langue inscrites dans la durée. Afin de faire évoluer les représentations souvent inhibantes vis-à-vis de leurs propres capacités à progresser à l'écrit, la démarche adoptée cherche à placer les étudiants dans une posture réflexive (LAURENT, 2004, 2009) rompant ainsi avec une attitude passive consistant à recevoir et à (plus ou moins bien) utiliser une norme trop peu questionnée (cf. MILLET et al., 1990, groupe RO, 2011). L'enjeu d'une telle formation nous semble résider essentiellement dans ce changement de posture, les contenus proposés (du niveau de l'école primaire et du collège) ne présentant aucune difficulté intrinsèque. Dans cette perspective, nous adoptons une démarche résolument inductive, dont la caractéristique principale est de placer les apprenants en situation de chercheur (ici, linguiste, cf. BARTH, 2001), condition sine qua non pour qu'ils prennent réellement et activement en charge leurs apprentissages. Notre contribution présentera dans un premier temps les résultats de l'enquête puis développera la réflexion didactique sous-tendant la démarche pédagogique engagée, en l'illustrant à travers des exemples d'activités.

Mots-clés : Orthographe. Formation d'adultes. Analyse réflexive de la langue. Démarche inductive.

* Université Stendhal Grenoble 3. Laboratoire Lidilem.

L'enseignement de l'écrit dans les universités françaises : une problématique récente

Contrairement à la tradition anglo-saxonne, en France, la problématique de l'enseignement de l'écrit dans les universités est relativement récente. Jusque dans les années 90, on considère que l'apprentissage de l'écrit est l'affaire de l'école primaire (6-11 ans) et du collège (12-15 ans) ; les élèves sont supposés dès le lycée maîtriser l'écrit dans toutes ses composantes, dont, en premier lieu, les aspects formels (orthographe, grammaire). Ainsi, le principe tacite est que les étudiants arrivent à l'université avec les compétences requises.

Les choses changent peu à peu à partir des années 80 ;¹ la volonté politique est alors de promouvoir 80% d'une classe d'âge au baccalauréat² (diplôme de fin de la scolarité secondaire, et sésame pour l'entrée à l'université, non sélective), afin d'élever le niveau de formation du pays dans un paysage mondial de plus en plus concurrentiel. Parallèlement, la situation socio-économique, caractérisée par la montée du chômage, pousse la jeunesse à la course aux diplômes qualifiants. Ainsi, les effectifs de l'université connaissent une hausse spectaculaire (on parlera de « démocratisation » ou de « massification » de l'enseignement supérieur) qui modifie sensiblement la nature du public qui la fréquente, jusque-là assez homogène. Dorénavant, l'université (en sciences humaines et sociales en particulier) accueille des étudiants de tous milieux, modestes y compris.

Par ailleurs, les programmes nationaux concernant le français qui gouvernent l'école primaire et secondaire sont plus chargés depuis les années 95 qu'auparavant, et s'accompagnent d'une baisse significative du nombre d'heures dévolues à cet enseignement. Autrement dit, on demande aux enseignants de faire plus avec moins d'heures. Faute de temps, les enseignants de français au collège ne peuvent plus avoir les mêmes attentes vis-à-vis de la correction normée de l'écrit.

On assiste donc depuis les années 2000 à une prise de conscience croissante du fait que la compétence écrite des étudiants est inachevée lorsqu'ils entrent à l'université. Les primo-étudiants sont en effet parfois très surpris du poids tout à coup accordé à la dimension linguistique dans leurs études, et de la nécessité impérieuse de relever leur niveau. Parallèlement, les universitaires, globalement peu formés à l'enseignement de l'écrit, ont tendance à considérer qu'il n'est pas du ressort de l'université de prendre en charge cette dimension, qui doit être traitée en amont. Toutefois, le taux d'échec, relativement important dans les premières années de l'université (un étudiant sur deux

1 - Entre 1981 et 1997, la proportion des 18-24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur public passe de 9,6 % à 20 % (INRP, 2005, p. 9).

2 - Objectif déclaré en 1985 par le Ministère de l'Education d'alors, J. P. Chevènement.

échoue à l'issue de la première année, selon le MESR, 2011), bouscule peu à peu ces représentations. C'est sans doute la mise en place à la rentrée 2008 du plan « Réussite en Licence » instauré par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche,³ qui propulsera sur la place publique le problème de l'écrit dans l'enseignement supérieur, resté relativement souterrain jusqu'alors.

Du fait de l'apport soudain et inattendu de fonds importants, ce plan gouvernemental, très médiatisé, a engendré un grand nombre d'initiatives pédagogiques dans les universités, visant à mieux accompagner les étudiants entrant dans le supérieur, notamment à travers un important dispositif de tutorat. Une vingtaine d'entre elles au moins a choisi en outre de mettre l'accent sur la question de l'expression écrite, et en particulier sur l'orthographe, qui cristallise traditionnellement en France le débat sur la maîtrise de l'écrit. Cette petite révolution, dont la presse s'est largement fait l'écho à la rentrée 2010,⁴ a donné lieu à des expériences pédagogiques innovantes et différentes suivant les universités, dont la visée globale est de permettre aux étudiants de mieux maîtriser les écrits qu'ils sont amenés à produire. C'est dans ce cadre qu'a été mise en place une expérimentation à l'Université Stendhal (Grenoble III) auprès d'étudiants de première année de Licence amenés à suivre des cours centrés sur l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire. Cette expérimentation, dont nous rendons compte ci-dessous, vise d'une part à identifier les besoins de ces étudiants, d'autre part à leur proposer une démarche pédagogique en accord avec ces besoins.

Les besoins en orthographe et grammaire des étudiants à l'entrée à l'université

Une enquête menée à Grenoble auprès d'étudiants de Licence 1 de Sciences du Langage

Un test de positionnement en orthographe et grammaire a été soumis à l'ensemble d'une promotion de Licence 1 de Sciences du Langage (désormais

3 - Ministère de l'enseignement et de la recherche, « Valérie Pécresse a présenté son plan pluriannuel de réussite en Licence pour diviser par deux le taux d'échec en première année à l'université. Doté de 730 millions d'euros en cumulé sur 2008-2012, soit une hausse de 43% des moyens en 5 ans, ce plan prévoit un accompagnement personnalisé des étudiants : 5 heures hebdomadaires d'encadrement pédagogique supplémentaires par étudiant et pour chaque année de Licence, un enseignant référent, du tutorat, etc. ». (Communiqué gouvernemental : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr).

4 - De nombreux grands quotidiens ou magazines français (tels Le Point, Télérama, Le Monde, etc.) et des chaînes de télévision (régionales ou nationales) ont consacré un dossier ou une émission à la question des cours de français (d'orthographe en particulier) à l'université.

SdL) à Grenoble, soit 82 étudiants, à la rentrée 2010. Dans le cadre d'un mémoire de Master (BLONDEL, 2011), l'analyse de ce test en langue a pu être menée afin de mieux connaître les compétences et points faibles des étudiants de SdL.

Plusieurs interrogations ont sous-tendu cette étude, motivée par une préoccupation pédagogique d'une part (concevoir un enseignement adapté aux besoins des étudiants), et des problématiques de recherche d'autre part (quel est le profil de ces étudiants en difficulté en langue, quelles peuvent être les causes de ces difficultés, sur quels points portent-elles prioritairement, les étudiants sont-ils conscients de leurs points faibles et sont-ils motivés pour y remédier, etc.).

Pour ce faire, le test de positionnement comportait trois parties : des questions de grammaire, une production écrite guidée d'une vingtaine de lignes (type narratif ou argumentatif, au choix de l'étudiant), et des questions ouvertes à visée auto-évaluative. Les questions de grammaire portaient principalement sur les classes grammaticales, les fonctions grammaticales, la morphologie verbale et l'emploi des temps.

Comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants, un double traitement a été mené sur ces données, qualitatif pour la typologie, et quantitatif pour l'analyse globale des performances des étudiants.

Une typologie des erreurs, adaptée de Manesse et Cogis (2007), a émergé de l'analyse de ce corpus. Singulièrement, les erreurs relevées correspondent à la partie production écrite du test, et seront ensuite mises en parallèle avec les résultats de la partie « grammaire » de l'évaluation.

Typologie des erreurs des étudiants : catégories et illustrations tirées du corpus

Dans cette partie, nous reprenons en les synthétisant les résultats de Blondel (2011). Quatre macro-catégories se sont révélées pertinentes pour rendre compte de l'éventail des erreurs relevées dans les productions écrites des enquêtés : les erreurs de langue, les erreurs portant sur l'orthographe grammaticale, les erreurs portant sur l'orthographe lexicale, les erreurs portant sur la ponctuation et sur l'ensemble des marques typographiques.

Les erreurs de langue

Dans cette première catégorie, sont regroupées des erreurs de trois types :

a) Le mot n'est pas identifié comme une entité de la chaîne parlée (défaut de segmentation, oubli de mot)

Etudiant 20 : « * ils s'enalèrent »

b) La transcription du mot est incorrecte et ne correspond pas à sa réalisation orale

Etudiant 49 : « * de parti d'ici »

c) Erreurs pouvant affecter la compréhension, portant sur les niveaux syntaxiques, lexicaux, et/ou pragmatiques

– *Exemple au niveau syntaxique* :

Etudiant 35 : « * en effet, les études sont essentielles et la fatigue du travail personnel, des cours à préparer peuvent prendre beaucoup de temps c'est pourquoi prendre en plus un travail d'étudiant où les horaires proposés n'apparaissent pas toujours avantageux peuvent parfois poser problème. »

– *Exemples au niveau lexical* :

Etudiant 4 : « * ils détachèrent la cloche pour la remplacer par une de leur effet personnel » pour « par une de leur propre fabrication »

Etudiant 15 : « * pour pouvoir compatibiliser ces deux aspects » pour « pour pouvoir concilier ces deux aspects »

– *Exemples au niveau pragmatique (marques d'oralité, problèmes de choix stylistiques, régionalismes)* :

Etudiant 9 : « * cette année j'ai envie d'y continuer »

Etudiant 45 : « * il était prêt à tout faire pour ses deux enfants qui voilà depuis quelques jours mourraient de faim »

Les erreurs portant sur l'orthographe grammaticale

Une deuxième catégorie regroupe les erreurs portant sur les accords erronés et la morphologie verbale. Beaucoup d'erreurs de ce type ont été relevées, sur la base d'une méconnaissance de certaines règles de morphologie verbale, d'accords en genre et en nombre erratiques, et de confusions sur les homophones.

Etudiant 43 : « * ... tout cela n'aurai servis à rien »

Etudiant 62 : « * ils ont commencés à lui faire peur »

Etudiant 19 : « * ils allaient maintenant pouvoir le tuer, celui qui les avaient fait tant souffrir »

Etudiant 33 : « * Les deux complice »

Etudiant 18 : « * leur seule objectif »

Etudiant 11 : « * et ce débrouiller avec le reste des factures »

Les erreurs portant sur l'orthographe lexicale

La troisième catégorie de cette typologie regroupe toutes les erreurs pour lesquelles le choix de graphie ne correspond pas à la norme, que ce choix de transcription soit adapté ou non à la réalisation phonétique du mot.

Par exemple :

Etudiant 59 : « * jetter »

Etudiant 22 : « * l'apât »

Etudiant 1 : « * polivalence »

Globalement, des erreurs de ce type ont essentiellement été relevées sur les lettres muettes (doubles consonnes par exemple) et sur les graphies des phonèmes /i/, /an/, /é/, /è/, /s/.

Les erreurs de ponctuation

Notons que nous répertorions également ici les erreurs portant sur l'absence des majuscules :

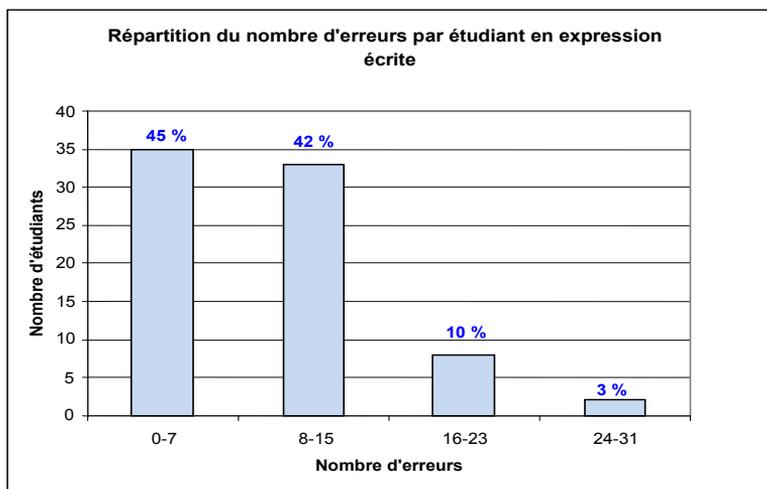
Etudiant 19 : « * ...quasi militaire. leur regard était franc »

Un exemple de phrase longue dans laquelle la ponctuation est alléatoire :

Etudiant 53 : « * Les études sont la continuité d'un certain cursus scolaire que nous avons suivi durant toute notre enfance, le travail, lui, de son côté est le passage d'une période « enfantine » à une période « adulte », de ce fait, quels sont les avantages et inconvénients de mener de front des études et un travail salarié ? »

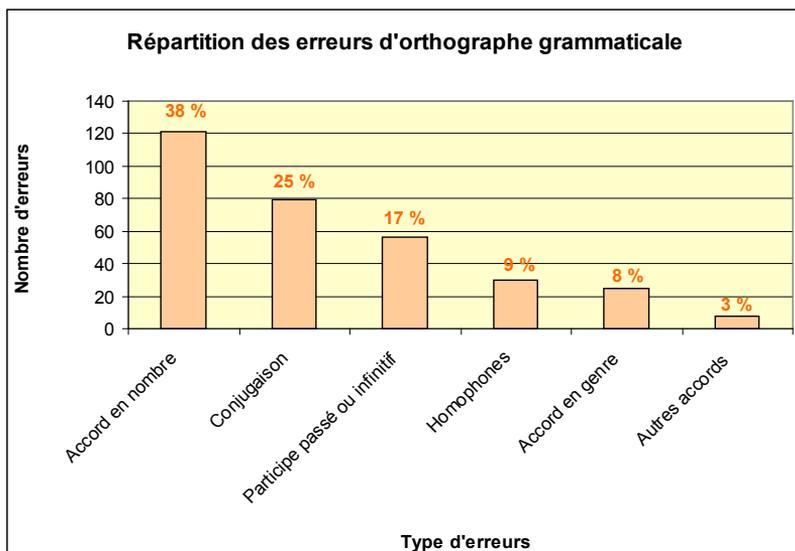
Analyse quantifiée des types d'erreurs : quelles dimensions posent le plus problème aux étudiants ?

Cette typologie et le relevé des erreurs associé nous ont permis d'établir un panorama global des difficultés récurrentes des étudiants. Sur un plan plus quantitatif, nous pouvons observer que le nombre d'erreurs par étudiant (sur une production d'une vingtaine de lignes) est relativement hétérogène (l'écart type est de 6,16 ce qui est signifie que les résultats sont plutôt dispersés ; un grand nombre d'étudiants ont fait peu d'erreurs, mais quelques étudiants en ont fait beaucoup).



L'analyse des résultats par type d'erreur montre que 44% des erreurs portent sur l'orthographe grammaticale qui se révèle donc comme la première source de difficulté. Les autres types d'erreurs viennent ensuite, dans des proportions comparables (entre 15 et 25% des types d'erreurs).

Parmi les erreurs d'orthographe grammaticale, les difficultés se répartissent comme suit :



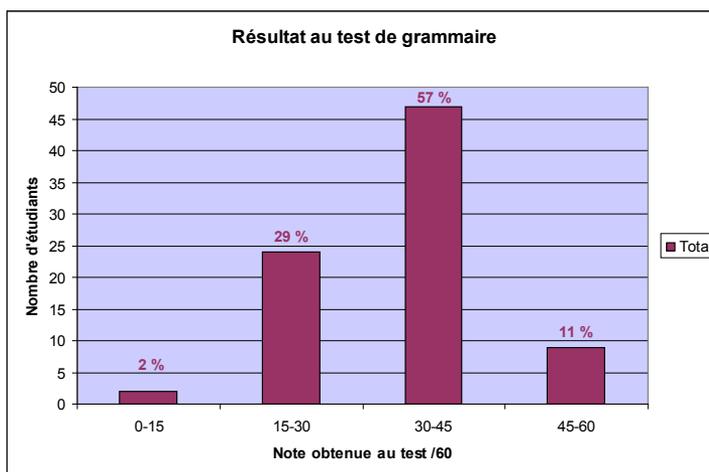
Les accords en nombre, la conjugaison des verbes et les participes passés (distinction avec infinitif et accords) apparaissent donc comme les plus problématiques puisque 80% des erreurs portent sur ces aspects.

Concernant l'orthographe lexicale, les résultats sont hétérogènes, mais nous pouvons noter que 44% des erreurs portent sur les doublements de consonnes.

Ce panorama est un outil utile pour jeter les premières bases d'un programme de formation cohérent avec les besoins. L'analyse de la partie « grammaire » du test vient compléter cette première étude des productions écrites.

Que reste-t-il à l'université des connaissances grammaticales construites à l'école primaire ?

La partie du test sur laquelle nous fondons ces analyses était notée sur 60. Le graphique suivant présente la répartition des étudiants.



Nous observons que plus de 30% de la promotion enquêtée apparaît comme étant en relativement grandes difficultés face aux compétences grammaticales évaluées, avec des scores inférieurs à la moyenne. Une grande majorité des étudiants obtient un score entre 30 et 45, et peu d'étudiants semblent particulièrement à l'aise avec les notions répertoriées.

Nous ne rentrerons pas dans le détail des résultats pour chacune des questions de cette partie du test,⁵ mais relèverons néanmoins quelques grandes tendances :

⁵ - Voir le mémoire de Blondel (2011) pour une revue exhaustive des analyses.

- la catégorie grammaticale la moins reconnue est celle des adverbes ;
- la distinction entre pronom et déterminant pose problème ;
- les fonctions grammaticales sont identifiées de manière hétérogène, et les configurations complexes (par exemple un sujet non simplement antéposé au verbe) ne sont pas maîtrisées ;
- les temps et les modes des verbes sont mal connus.

Notons en outre qu'il existe une corrélation significative entre les résultats en grammaire et le nombre d'erreurs présentes dans la production écrite : plus le score en grammaire est élevé, plus le nombre d'erreurs dans la production écrite est faible. Cette corrélation montre bien la pertinence de mener de front un travail en grammaire et en orthographe afin d'améliorer les compétences scripturales des étudiants.

Au-delà de ce constat, on peut légitimement se demander quelles peuvent être les causes de ces difficultés sur des notions largement travaillées au fil de la scolarité. Bien sûr, le fait que le travail en grammaire soit davantage l'apanage de l'école primaire que du secondaire constitue une première hypothèse explicative : les étudiants ont oublié l'orthographe et la grammaire, faute de réactualisation et de rafraîchissement des connaissances au cours de leur parcours scolaire. Mais cette interprétation ne permet pas d'expliquer les écarts importants de niveau entre les étudiants. Une brève analyse du profil de ces derniers peut apporter quelques éléments supplémentaires de réponse.

Quelles peuvent être les causes des difficultés en orthographe et grammaire dans le public universitaire ?

Une première piste : le parcours scolaire

Un premier test statistique sur les résultats a permis de conclure à la non significativité de l'influence du baccalauréat d'origine des étudiants, même si le fait d'avoir suivi une filière technique ou agricole semble induire des résultats plus faibles que dans une filière générale. Il n'y a donc apparemment pas de lien entre le fait d'avoir suivi un cursus plutôt littéraire ou plutôt scientifique ;⁶ en revanche, les

6 - Même si les résultats pour la partie production écrite montrent que les étudiants issus de filières scientifiques réussissent un peu moins bien que ceux issus des filières littéraires. Ces derniers sont d'ailleurs les plus nombreux parmi les meilleures copies (11 sur 16 copies ayant fait moins de 4 erreurs). Cette tendance ne se retrouve en revanche pas dans la partie grammaire du test.

élèves issus de filières moins prestigieuses (donc peut-être des élèves considérés comme scolairement moins performants par les acteurs de leur orientation) semblent avoir un niveau en langue plus fragile. Ce constat ne permet néanmoins pas de donner des pistes de remédiations pour les acteurs universitaires. Aussi allons-nous interroger une autre facette de cette question des facteurs pouvant expliquer les difficultés des étudiants en orthographe et grammaire, à savoir leurs représentations de ce champ et de leurs propres capacités.

Les représentations des étudiants sur l'orthographe et la grammaire et sur leur propres compétences : une insécurité linguistique ancrée depuis l'école primaire ?

D'après leurs réponses aux questions ouvertes d'auto-évaluation et de motivation pour une remise à niveau du test, il apparaît que les étudiants sont plutôt volontaires pour progresser, ce qui semble vouloir dire qu'ils aient conscience de certaines lacunes. Ils sont en effet près de 80% à souhaiter s'inscrire aux modules de remise à niveau en orthographe, et ce avant d'avoir eu connaissance de leur score au test de positionnement.

De plus, au fil des séances de travail avec eux, nous avons pu faire émerger de nombreuses réflexions allant dans le sens d'une réelle insécurité linguistique dans le domaine de l'écrit. Certains disent avoir « désappris » l'orthographe et la grammaire depuis l'école primaire, d'autres se désespèrent d'avoir toujours été « nuls » en classes grammaticales/en fonctions grammaticales, en orthographe, etc. Ces remarques sonnent comme un constat d'échec et montrent la nécessité d'adopter une démarche capable de (re)construire des connaissances en restaurant une certaine sécurité linguistique.

La « grammaire en couleur » : une démarche pédagogique adaptée ?

Inspirée des réflexions de Caleb Gattegno,⁷ la démarche proposée par Maurice Laurent pour enseigner la grammaire et l'orthographe (LAURENT, 2004 et 2009), que nous appellerons la *grammaire en couleur*⁸ est à la base de l'approche pédagogique que nous avons développée pour résoudre les problèmes d'orthographe grammaticale de nos étudiants, dont on a vu qu'ils étaient majoritaires dans l'analyse présentée ci-dessus.

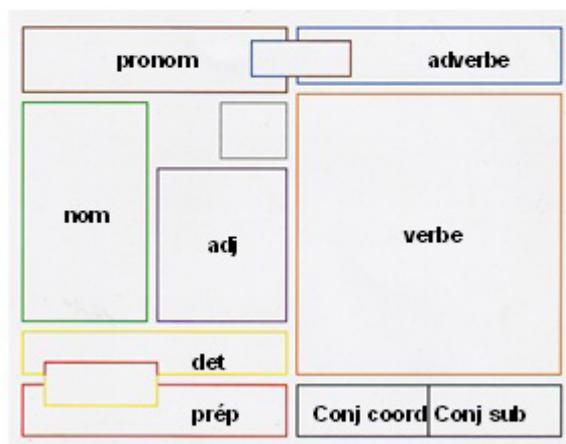
7 - Pédagogue (1911-1988), scientifique, philosophe et formateur d'enseignants, auteur de nombreux ouvrages (pour plus de détails concernant ses travaux, cf. le site « une éducation pour demain » (<http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/biographies/cbf.htm>)). Il est à l'origine du courant préconisant « la subordination de l'enseignement à l'apprentissage », repris et appliqué dans la démarche élaborée par Laurent (2004, 2009).

8 - Sur le modèle de la « lecture en couleur », fondée sur la même approche gattegnienne.

Principes de fonctionnement de l'outil existant

Le tableau ci-dessous, extrait de l'ouvrage de Laurent (2004), est le matériau de base à partir duquel est développée la conscience grammaticale des étudiants, et en premier lieu à travers la reconnaissance des catégories grammaticales et le travail orthographique : on l'a vu, les étudiants n'ont pas une conscience claire des différentes catégories, ce qui ne leur permet pas de s'interroger efficacement lorsqu'ils sont dans le doute orthographique (ainsi, si on ignore que tel mot est un adjectif, on ne pourra pas se demander où est le nom avec lequel il s'accorde).

L'apprentissage de la grammaire avec les supports muraux de Maurice Laurent : représentation des classes de mots



NB : les cases bicolores (rouge et jaune d'une part – det et prép ; bleu et brun d'autre part – pronom et adverbe) correspondent aux classes mixtes intitulées classiquement « déterminants prépositionnels » et « pronoms adverbiaux ».⁹

Ce support est présenté vierge (sans étiquettes grammaticales) aux étudiants, qui, par un système de pointage d'une série d'énoncés proposés

9 - Pour notre part, nous adopterons les étiquettes « déterminant-préposition » et « pronom-adverbe », plus conformes à la réalité linguistique : dans les exemples *je vais au Mexique* ou *je rentre du Guatemala*, *du* et *au* sont autant déterminant que préposition. La même logique s'applique à *en* et *y* (dans *De Paris ? Paul en vient aujourd'hui et il y retourne demain*), qui sont à la fois pronom et adverbe.

par l'enseignant, vont peu à peu construire intérieurement chacune des classes grammaticales. Lorsque l'enseignant, observant son groupe, est sûr que le pointage a été suffisant pour que chacun ait compris dans quelle case pointer et pourquoi il le fait, il demande aux étudiants de verbaliser leurs stratégies. C'est après seulement cette étape de verbalisation collective que l'enseignant (souvent à la demande des étudiants) indique le nom de la classe.

Comme en témoigne l'extrait figurant en annexe (LAURENT, 2004, p. 57-60), l'auteur a fait le choix, dans les deux tomes de sa grammaire pédagogique, de décrire précisément des séances de classe ; il livre aussi, en fin de chaque point abordé, de nombreux conseils ou précisions (d'ordre pédagogique ou grammatical) destinés à l'enseignant. Toutefois, ces ouvrages ont été conçus essentiellement pour des publics d'enseignants du primaire ou du secondaire (les réactions d'élèves décrites sont celles d'élèves de 10-12 ans). Notre objectif a donc été d'adapter la démarche à un public étudiant, tant dans la sélection des contenus à traiter que dans les énoncés à proposer au pointage. Le tableau ci-dessous, fondé essentiellement sur l'analyse des erreurs présentées en 2 et complété par notre connaissance du public, résume les différents points abordés au cours du premier semestre de la première année de Licence (24h de cours).

Entrées grammaticales	Justifications
Prises de conscience fondamentales des différentes classes grammaticales	Confusions entre les classes
Appréhension des différentes sous-classes de pronoms (pronoms personnels sujet, COD et COI ; pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, relatifs et adverbiaux)	Confusion entre pronoms et déterminants ; méconnaissance des fonctions des pronoms personnels
Vue globale des différents joncteurs : conjonctions de coordination vs conjonctions de subordination ; approche des connecteurs logiques et chronologiques	Usage inadéquat des mots de jonction dans la production de textes de type argumentatifs

Entrées orthographiques	Justifications
Le genre et le nombre des adjectifs verbaux (p. passés et présents employés comme adjectifs)	Méconnaissance des terminaisons de certains adjectifs verbaux et de la règle d'accord avec le nom auquel l'adjectif verbal se rapporte
Etude de l'homonymie de « leur » (déterminant ou pronom) et de « tout » (déterminant, pronom ou adverbe)	Confusions fréquentes entre les classes grammaticales de « leur » et « tout », méconnaissance des règles d'accord.
Différencier passé-composé et infinitif ; Distinction temps simples/temps composés ; Accords du participe-passé pour les temps composés	Vision globale souvent lacunaire du système des temps ; méconnaissance des règles d'accord, même simples
L'intemporalité du mode subjonctif : morphologie ; lien avec l'impératif	Difficulté à considérer le subjonctif comme un mode et à le distinguer de l'indicatif ; erreurs fréquentes d'emploi et méconnaissance des morphèmes verbaux
Navigation dans les différents temps à travers un modèle global du système temporel et modal des verbes ; connaître l'algèbre du modèle	Conscience faible des liens entre les temps verbaux ; vision lacunaire de la langue comme système
Des oppositions à travailler : adjectif qualificatif ou adjectif verbal ; présent ind. ou présent subj. ; passé-composé ou subjonctif passé ; imparfait indicatif ou subjonctif présent, etc.	Confusions fréquentes

Si nous avons ciblé des contenus spécifiques pour nos étudiants, nous avons en revanche conservé à l'identique le modèle proposé par Laurent, qui, notamment du fait de sa simplicité même, nous semble robuste et productif, et surtout à même de (re)donner confiance aux étudiants en leur capacité à analyser la langue en se posant les bonnes questions, préalable indispensable à l'activité orthographique.

Intérêts et limites de la *grammaire en couleur* pour des étudiants de L1

Deux années de pratique de la *grammaire en couleur* nous amène à dresser un premier bilan fondé sur nos observations de classe, bilan qui sera complété par une étude en cours portant sur le ressenti des étudiants vis à vis de la démarche et des progrès réalisés en orthographe et grammaire, via une enquête sur questionnaires et entretiens individuels (BLONDEL, en préparation, 2012).

D'ores et déjà, il apparaît que certaines caractéristiques de la démarche, décrites ci-dessous, induisent des comportements spécifiques dans la classe qu'il convient d'analyser.

Une démarche implicite face à des étudiants souvent rétifs

L'une des raisons qui nous ont amenées à adopter cette démarche auprès de notre public d'étudiants tient au dynamisme qui la caractérise ; de fait, la démarche privilégie une pédagogie interactive : les étudiants travaillent autour d'un foyer d'attention commun (dont en particulier le support des catégories grammaticales présenté ci-dessus, projeté en diapositive sur le tableau véléda) ; pour cela, l'enseignant doit en permanence faire appel à la bonne volonté des étudiants¹⁰ qui viennent au tableau se livrer à des activités de pointage ou d'écriture de mots ou de désinences verbales. Si certains étudiants sont toujours volontaires, d'autres en revanche ne se livrent au jeu qu'une fois désignés par l'enseignant, quitte même parfois à refuser l'invitation de l'enseignant. Surtout lors des premières séances, quand le climat de confiance n'est pas encore installé, beaucoup d'étudiants expriment de la résistance à s'exposer aux autres au travers d'activités linguistiques et orthographiques pour lesquelles ils manifestent a priori une forme de rejet, lié souvent à un lourd passif scolaire,¹¹ qui les ont rendus méfiants. Il est donc possible que la démarche soit ressentie par certains comme relativement intrusive, voire violente, du moins en début d'année. L'analyse qualitative des entretiens (en cours) nous permettra de vérifier cette hypothèse. Toutefois, ce dispositif permettant de valoriser l'erreur en la considérant comme inhérente à l'apprentissage et élément de progression (c'est parce que l'étudiant comprend pourquoi il pointe « faux » que les prises de consciences essentielles émergent dans le groupe entier), les réticences finissent peu à peu par s'atténuer, et les refus de participer disparaissent.

« *J'ai compris la règle, mais comment la formuler ?* »

Autre grand point positif a priori : la *grammaire en couleur* met en œuvre une démarche totalement inductive, en permettant que les apprenants sollicitent

10 - Ou plutôt « des étudiantes », car dans ces cours de langue française ouverts aux départements de Lettres, Langues et Sciences du Langage, les étudiantes sont très largement majoritaires (en 2011-2012, seul 1 garçon pour 75 filles fréquente ce cours) ; on retrouve cette dyssymétrie au niveau plus global de l'université, (mais dans de plus faibles proportions), du moins dans le cadre de la formation en Licence.

11 - Sans être obligatoires, ces cours de langue sont vivement conseillés aux étudiants ayant eu un faible score au test de positionnement proposé en début d'année, dont l'analyse a fait l'objet de la partie II.

le chercheur qui est en eux, et prennent ainsi plaisir à apprendre, la stimulation intellectuelle étant réelle et permanente. Si, de fait, les étudiants manifestent leur intérêt pour la découverte de la règle régissant tel type de comportement linguistique, notamment en émettant puis en testant des hypothèses ou en énonçant leurs prises de conscience, ils ont bien du mal à passer au stade suivant, qui consiste à formuler la règle.¹² L'exigence double de concision et d'exhaustivité qu'implique la formulation de la règle leur demande un effort cognitif considérable qui rend ce moment parfois fastidieux, tant pour l'enseignant que pour le groupe. Cela dit, cette étape est de notre point de vue cruciale, non seulement parce qu'elle permet de clore la recherche sur une conclusion utile et consensuelle, qui servira dorénavant de référence en cas de doute, mais aussi parce qu'elle développe chez les étudiants une qualité essentielle et transversale dans leur formation : la rigueur intellectuelle. Ici encore, l'observation montre que l'entraînement à la formulation des règles porte ses fruits, les étudiants étant au fil du temps plus rapides dans leur rédaction, même si certains restent encore en difficulté face à l'exercice.

La multimodalité : un facteur d'appropriation

La démarche met en œuvre la multimodalité en ce qu'elle mobilise simultanément plusieurs sens : audition, vision, kinésie. En effet, les connaissances de nature auditive (phonèmes, mots parlés) se construisent aussi dans la modalité kinésique (par le biais de pointages gestuels) et dans la modalité visuelle (par le biais de l'utilisation de formes et de couleurs). Conformément à des études récentes en sciences cognitives qui mettent en avant le rôle du contexte dans les apprentissages et l'importance du corps dans la construction des connaissances abstraites (COLLETTA, 2005), nos observations de classe montrent que la dimension multimodale favorise l'appropriation des catégories grammaticales. Prenons l'exemple du *que* pronom relatif (*dans l'homme que je vois porte un complet marron*) et du *que* conjonction de subordination (*dans je vois que l'homme porte un complet marron*), si difficiles à distinguer pour beaucoup d'étudiants pour des raisons diverses (forme identique, difficulté à percevoir la fonction de remplacement du pronom dans les pronoms relatifs, difficulté à percevoir dans une proposition complétive une subordonnée). Or, dans le support des catégories grammaticales (cf. tableau 1), les pronoms sont représentés en haut à gauche du support (case brune) et les conjonctions de subordination se situent

12 - Ce que Laurent appelle le passage de la grammaire implicite (à ce stade, tous ont en effet intégré la règle) à la grammaire explicite (tous doivent à présent se mettre d'accord sur la formulation).

volontairement à l'opposé, en bas à droite (case noire). Cette opposition visuelle entraîne une kynésie différente dans l'activité de pointage : bras tendu et regard vers le côté supérieur gauche pour pointer le pronom, bras fléchi et regard vers le côté inférieur droit pour pointer la conjonction. La reconnaissance de chacune des deux catégories du *que* s'associe ainsi à des gestes précis, créant ainsi une image mentale spécifique que l'étudiant peut solliciter à l'envi en cas de doute relatif à l'identification de la classe de *que*. C'est ainsi que même en l'absence du tableau-support, lors d'exercices grammaticaux écrits, il n'est pas rare d'observer des étudiants opérant dans le vide et pour eux même les gestes utilisés lors du pointage, trouvant sans doute ici une aide corporelle nourrissant le dialogue intérieur auquel ils se livrent afin de résoudre les problèmes linguistiques qui leur sont posés. Ici encore, l'analyse des entretiens auprès des étudiants permettra de compléter nos observations, en particulier en évaluant le degré de conscience que manifestent nos étudiants face à ces stratégies.

Une solidarité naissante, symptomatique d'un climat de confiance ?

Telle qu'elle est conçue par Laurent, la démarche met en œuvre une pédagogie active, où les apprenants sont amenés à être attentifs aux actions physiques et mentales réalisées par les enseignants ou leurs pairs, et à devenir eux-même acteurs et observateurs de leur propre apprentissage. Ce qui peut s'apparenter ici à un slogan didactique s'actualise très précisément dans le déroulement du cours : lorsque l'étudiant, au tableau, se trompe dans son activité de pointage (imaginons que dans la phrase, *quelques souvenirs l'obsèdent*, l'étudiant pointe *quelques* dans la case pronom), le groupe a pour consigne de ne pas livrer la bonne réponse (qui serait, ici, « *quelques* n'est pas pronom mais déterminant »), mais il a en revanche la possibilité de fournir d'autres énoncés qui permettent à l'étudiant pointeur d'opérer la prise de conscience nécessaire à son auto-correction (ici, en lui demandant de pointer des énoncés dans lesquels le déterminant ne fait aucun doute, et par le jeu de commutations successives, de traiter *in fine* l'énoncé ayant provoqué l'erreur : *un souvenir l'obsède, deux souvenirs l'obsèdent, plusieurs souvenirs l'obsèdent, quelques souvenirs l'obsèdent*).

Si durant les premières semaines, l'enseignant est quasiment le seul pourvoyeur d'énoncés, les étudiants s'enhardissent peu à peu à prendre le relais, se prêtant à ce nouveau jeu intellectuel avec un plaisir parfois manifeste. Ce type d'activités a plusieurs fonctions : outre qu'il maintient les étudiants en alerte, curieux de trouver en eux des énoncés propices à aider leur camarade ou d'observer ceux proposés

par leurs pairs, il participe à la bonne ambiance du groupe en ce qu'il crée une forme de solidarité entre les étudiants ; par ailleurs, à travers cette liberté offerte au groupe de participer à la volée à la soumission d'énoncés, et donc à la construction collective du savoir, le climat de la classe devient à la fois studieux et détendu : les étudiants semblent avoir plaisir à proposer au pointage des énoncés des plus simples aux plus complexes, empruntant à toutes les variétés du français, que la variation soit stylistique¹³ ou géographique,¹⁴ loin des exemples stéréotypés et désincarnés que l'on trouve classiquement dans les manuels de grammaire.

Conclusion

La démarche pédagogique que nous avons présentée prend centralement en compte les spécificités du public jeune adulte, caractérisé comme nous l'avons vu par un déficit de confiance en soi lié à des difficultés en langue inscrites dans la durée.

Afin de faire évoluer les représentations souvent inhibantes que les étudiants inscrits à des cours de remise à niveau en français entretiennent vis-à-vis de leurs propres capacités à progresser à l'écrit, nous militons pour que soient utilisés à l'université des outils pédagogiques fondés sur une démarche inductive, telle que celle décrite ci-dessus : l'enjeu fondamental de ce type de cours consiste à nos yeux à placer les étudiants dans une posture réflexive, rompant ainsi avec une attitude passive consistant à recevoir et à (plus ou moins bien) utiliser une norme trop peu questionnée (cf. MILLET *et al.*, 1990, Groupe RO, 2011).

Notre premier objectif est en effet de favoriser chez ces étudiants l'appropriation de la langue écrite en leur permettant de s'appuyer avec confiance sur leur capacité à trouver en eux même la réponse aux questions qu'elle suscite ; c'est en renouant avec le dialogue intérieur auquel se livre tout scripteur face aux choix permanents qu'implique l'activité d'écriture qu'ils pourront faire leurs les règles élémentaires gouvernant la langue.

Orthography & Grammar in the University. What needs? What pedagogical approaches?

Abstract

This study is grounded in the statistical analysis of 82 texts produced by students beginning a university course in Language Sciences in September

13 - Par exemple, pour faire comprendre à l'étudiante-pointeuse la valeur adverbiale de *ferme* dans *il travaille ferme*, une étudiante du groupe a proposé *il la kiffe grave*.

14 - Lors de l'étude des pronoms, le *y*, pronom neutre issu du franco-provençal encore très utilisé à l'oral dans la région dauphinoise (par exemple dans « j'y mets où, ce stylo ? »), a suscité la discussion quant à son statut : pronom ou pronom adverbial ?

2010. This typology of errors (inspired by Manesse & Cogis, 2007) allows us to identify the main needs of this audience in terms of written language: verbal morphology and use of tenses, agreements, punctuation and lexical spelling (double consonants, accents and adverb formation). The study sets out the foundations for a specific training course aimed at first- and second-year degree students looking to improve their language skills. The pedagogical approach advocated is centred upon the specificities of the young adult audience in question: in particular a lack of self-confidence linked to long-standing difficulties with language. In order to encourage the students to move beyond an inhibitory view of their own ability to progress in their written language skills, the approach adopted seeks to place them in a reflexive stance (Laurent, 2004, 2009). This enables them to break with a passive attitude consisting in using (with varying degrees of proficiency) a standard that they do not question sufficiently (cf. Millet et al., 1990, groupe RO, 2011). In our view, the important issue at stake with such a course is located in this shift in stance – the content offered (of primary or early secondary school level) presents no particular difficulties in itself. In this perspective, our approach is strongly inductive; its main characteristic is placing the learner in the position of the researcher (in this case, in linguistics, cf. Barth, 2001), which is a prerequisite for him to be able to take real and active control of his learning. Our contribution will firstly outline the results of our investigation. It will then explore the didactic reflection underpinning the pedagogical approach employed, using examples of teaching activities to illustrate the argument.

Keywords: Spelling. Adult education. Reflexive analysis of language. Inductive approach.

Ortografia & gramática na universidade. Que necessidades? Que abordagens pedagógicas?

Resumo

O estudo se baseia numa análise estatística de 82 textos produzidos por estudantes ingressantes em ciências da linguagem na universidade em setembro de 2010. Essa tipologia dos erros (inspirada em MANESSE; COGIS, 2007) permite identificar as principais necessidades desse público no campo da língua escrita: morfologia verbal e uso dos tempos verbais, concordância, pontuação, ortografia lexical (consoantes duplas, acentos, formação dos advérbios). Este estudo lançou as bases de uma formação específica destinada aos estudantes de primeiro e segundo anos desejosos de melhorar sua *performance* em língua. O procedimento pedagógico preconizado para essa formação leva principalmente em conta as especificidades do público jovem adulto, caracterizada, em particular, por uma falta de confiança em si aliada a dificuldades em língua. A fim de dissipar as representações frequentemente inibidoras em face de suas

próprias capacidades de progredir na escrita, o procedimento adotado procura colocar os estudantes numa postura reflexiva (LAURENT, 2004, 2009) rompendo, assim, com uma atitude passiva consistente em receber e em (mais ou menos bem) utilizar uma norma demasiadamente pouco questionada (cf. MILLET *et al.*, 1990; groupe RO, 2011). O que está em jogo numa tal formação nos parece residir essencialmente na mudança de postura; os conteúdos propostos (no nível da escola primária e do colégio) não apresentam nenhuma dificuldade intrínseca. Nessa perspectiva, adotamos um procedimento decididamente indutivo, cuja característica principal é colocar os aprendizes em situação de pesquisador (nesse caso, em linguística, cf. BARTH, 2001), condição *sine qua non* para que eles tomem realmente e ativamente o controle de seu aprendizado. Nossa contribuição apresentará, num primeiro momento, os resultados de nossa investigação. Depois desenvolverá a reflexão didática que sustenta a abordagem pedagógica empregada, ilustrando com exemplos de atividades docentes.

Palavras-chave: Ortografia. Formação de adultos. Análise reflexiva da língua. Abordagem indutiva.

Références bibliographiques

BLONDEL, Carole. **Les étudiants entrant à l'université : analyse des besoins en français écrit**, mémoire de Master 1 en Sciences du Langage, sous la dir. de F. Boch, Université Stendhal, Grenoble III. 2011.

BLONDEL, Carole. **Quelle formation en orthographe et grammaire pour des étudiants de Licence ? Concevoir des contenus et une démarche pédagogique adaptés**, mémoire de Master 2 en Sciences du Langage, sous la dir. de F. Boch, Université Stendhal, Grenoble III. 2012 (en préparation).

COLLETTA, Jean-Marc. Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? **Le Français dans le Monde, numéro spécial Recherches et Applications**, 32-41, 2005.

GROUPE RO (ed.). Faut-il réformer l'orthographe, **Français et Société**, 21, 2011.

INRP. L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs, **Les dossiers de la veille**, disponible sur: <http://rsu.afev.org/pdf/ens_sup_regard_chercheurs.pdf, 2005>.

MILLET, Agnès; LUCCI, Vincent; BILLIEZ, Jacqueline. **Orthographe mon amour**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1990.

LAURENT, Maurice. **Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison**. Une éducation pour demain, v. 1 : la grammaire. 2004.

LAURENT, Maurice. **Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison**, Une éducation pour demain, v. 2 : l'orthographe. 2009.

MANESSE, Danièle; COGIS, Danièle. **Orthographe : à qui la faute ?** Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. 2007.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2011), **Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012**, disponible sur: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>>, 2012

ANNEXE

11. AVEGULT (2004)
Les jeurs, la langue, la grammatre. Et Des Educador
pour demora.

CHAPITRE 2

Le panneau truct des catégories de mots
Groupe nominal, déterminants et prépositions

Ce chapitre se consa aux catéories nominales, de notament qu'on a pu soustra entre autres à la détermination des catégories de mots. L'usage de chacune est plus ou moins différente, engendrant plus ou moins de sensibilité et de flexibilité. Mais si les élèves ont à un moment donné capabilité de les identifier, le maître peut leur proposer des études associatives comparées à d'autres plus techniques et plus rigoureuses. Dans ce cas, les leçons sont orientées vers des études plus poussées. L'enseignant peut en profiter pour présenter des exercices plus approfondis.

1. Les prépositions

La classe est invitée à donner la préposition, avec ou sans déterminants prépositionnels. Examen des groupes de mots et phrases suivants, destinés à valider par le maître, peut commencer. Un élève volontaire, l'élève, va pointer dans le tableau des mots prépositionnels.

01. Le premier...
02. La grande...
03. Une grande...
04. Le premier se pose sur une phrase...

Sur la base de l'expérience précédente, les élèves peuvent pointer les mots prépositionnels dans la famille par exemple. M. (marcher), marche, sans préposition de classe, une préposition de classe à son tour, un chapitre de classe (30, 31) et cetera, il est intéressant de leur proposer une association des classes. Sinon, il s'agit des mêmes attributs des catégories dans l'écriture, le maître devra indiquer le mot qui se pose sur le mot.

05. Le premier est une phrase.
06. La grande est une phrase.
07. Le premier est une phrase.
08. Le premier est une phrase.
09. Deux se pose sur une phrase.
10. Le premier est une phrase.

11. Le premier est une phrase.
12. Le premier est une phrase.
13. Deux se pose sur une phrase.
14. Le premier est une phrase.
15. Le premier est une phrase.
16. Le premier est une phrase.
17. Le premier est une phrase.
18. Le premier est une phrase.
19. Le premier est une phrase.
20. Le premier est une phrase.
21. Le premier est une phrase.
22. Le premier est une phrase.
23. Le premier est une phrase.
24. Le premier est une phrase.
25. Le premier est une phrase.

30. Marce ou à gauche de Tonia. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

31. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

32. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

33. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

34. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

35. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

36. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

37. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

38. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

39. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

40. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

41. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

42. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

43. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

44. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

45. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

46. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

47. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

48. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

49. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

50. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

51. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

52. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

53. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

54. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

55. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

56. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

57. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

58. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

59. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

60. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

61. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

62. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

63. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

64. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

65. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

66. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

67. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

68. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

69. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

70. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

71. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

72. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

73. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

74. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

75. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

76. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

77. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

78. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

79. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

80. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

81. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

82. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

83. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

84. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

85. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

86. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

87. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

88. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

89. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

90. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

91. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

92. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

93. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

94. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

95. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

96. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

97. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

98. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

99. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).

100. Le premier est une phrase. (Tonia était plus vite pointé à gauche de Tonia, mais le premier de point, après le mot).