

## ET LA LANGUE AU LYCÉE ?

Catherine Mercier  
Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry

« Au lycée, on ne fait plus de français, on fait des lettres », ainsi témoignait l'une des élèves de seconde interviewés par *Recherches* dans le numéro *Violences culturelles*<sup>1</sup>. Les élèves qui entrent au lycée d'enseignement général (de la seconde au BTS) se disent souvent assez désorientés par les pratiques qui excluent les cours plus traditionnels d'orthographe ou de grammaire, même si le décloisonnement au collège a rendu ces cours moins « traditionnels ». Ce qui est sûr, c'est qu'ils se réjouissent que la dictée disparaisse ! Mais pour le reste ? A l'origine de cet article, une interrogation : et au lycée ? comment fait-on avec la langue ? Force est de reconnaître que les difficultés d'orthographe comme d'expression n'ont pas miraculeusement disparu en deux mois de vacances et qu'elles vont constituer un réel handicap pour certains et pas seulement en français. Pourtant, rien de bien neuf du côté des enseignants, que leurs collègues d'histoire-géographie ou de SES<sup>2</sup> continuent d'interpeller en conseil de classe comme si la langue était bel et bien un domaine d'apprentissage réservé au professeur de français.

L'apprentissage de la langue ne constitue cependant pas un objet d'enseignement explicite au lycée même si les documents d'accompagnement soulignent l'importance de sa continuité de l'école élémentaire à la fin des études

- 
1. « En seconde, on ne fait plus du français, Madame, on fait des lettres », M.-M. Cauterman, I. Delcambre, C. Mercier, *Recherches* n° 31, 1999.
  2. Sciences économiques et sociales.

secondaires<sup>3</sup>. Si les difficultés en expression écrite (in corrections et/ou maladroites d'expression) ne constituent plus forcément un frein à la poursuite d'étude en lycée, il n'en reste pas moins – je le constate à chaque fin d'année scolaire<sup>4</sup> – qu'elles sont discriminantes en matière d'orientation et qu'elles sont la source d'échecs scolaires importants. L'enseignant de français se trouve bien souvent démuné face à ce nouveau public. Comment concilier en effet les exigences du programme qui mène aux épreuves du bac français ou du BTS et l'apprentissage de la langue pour ceux qui ne la maîtrisent pas encore suffisamment à l'écrit ? Les propositions qui suivent n'ont pas la prétention d'apporter une réponse. Elles s'inscrivent dans une approche globale de l'écriture et de son apprentissage qui peut aider à améliorer l'expression<sup>5</sup> même si elle n'y suffit pas. Il ne s'agira donc pas de proposer des recettes ni même des analyses précises des difficultés<sup>6</sup> mais plutôt de présenter quelques activités d'une professeure de français ordinaire de lycée dans le prolongement de ce qui se fait au collège.

## **DU BREVET AU COMMENTAIRE : ÉLABORER UNE FICHE-OUTIL**

Cette séance part d'un constat : beaucoup d'élèves arrivent en seconde avec des connaissances métalinguistiques qu'ils ne pensent pas à mobiliser, à exploiter. Ils ont souvent du mal à faire le lien entre le travail d'observation de la langue demandé au collège et celui demandé au lycée en lecture analytique et de façon plus générale en commentaire.

Ce travail mené en seconde, à partir d'épreuves du brevet, présente donc un double intérêt : il montre à l'élève que ce qu'il a fait au collège, en matière d'observation de la langue, « sert » encore en seconde mais il le rappelle aussi à l'enseignant qui s'oblige à prendre en compte ce métalangage...

Enfin, il faut préciser que prendre le brevet pour support est consciemment réducteur du travail mené au collège. Une telle succession de questions « font appel à des micro-savoirs [...] qui se calculent à coups de quarts de points et ne mobilisent pas de vraies compétences de lecteurs »<sup>7</sup>. Ce qui importe ici, c'est surtout de travailler avec les représentations des élèves (sur le collège, le lycée, les contenus d'enseignement) et de les amener à dresser un inventaire des savoirs et savoir-faire mobilisables.

---

3. *Accompagnement des programmes, Français, classes de seconde et de première*, 2001.

4. Ce constat reste toutefois empirique, il faut bien le reconnaître.

5. Il ne sera pas question ici d'orthographe mais que le lecteur se rassure : l'article de Clémence Coget dans ce même numéro se consacre au sujet !

6. Pour des analyses très éclairantes, on pourra notamment lire dans le numéro 125-126 de *Pratiques, Observations de la langue*, juin 2005, l'article de Noëlle Cordary, « Observations de la langue dans des activités de correction au lycée » et celui de Marie-Laure Elalouf, « De la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>re</sup>, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? ».

7. Marie-Michèle Cauterman « Oui, mais le brevet », *Recherches* n° 38, *Évaluations et examens*, 2003 : le lecteur y retrouvera – entre autres suggestions pour travailler « quand même » le brevet – un travail sur un corpus de questions.

Le travail a été mené, dans le cadre des modules<sup>8</sup>, vers le mois de janvier. Les élèves ont donc déjà produit et observé des commentaires au sens générique du terme<sup>9</sup>. Ils connaissent déjà l'importance de l'analyse des procédés d'écriture pour rendre une paraphrase acceptable. Mais c'est davantage encore de l'ordre du déclaratif que du procédural... Les élèves ont aussi, dès les premières séances de septembre, comparé un sujet de brevet et un sujet de bac, le lien de parenté ne leur est donc pas non plus inconnu mais c'est un souvenir déjà lointain.

### **Première étape**

En début de séance, je demande à chacun de définir, au brouillon, l'exercice de commentaire puis de préciser en quoi ce qui est fait au collège prépare à l'apprentissage de cet exercice. Les élèves mettent ensuite en commun par groupe de trois ou quatre. Ils précisent leur définition lors de nos échanges, quand je passe dans le groupe. Mes questions visent tout particulièrement à ce qu'ils définissent la forme de discours attendue en lien avec la séquence sur l'argumentation. Le programme de seconde amène en effet à travailler sur le texte argumentatif et à en étudier les différentes stratégies<sup>10</sup>. Si, en terme d'observation des textes, ces stratégies ne sont pas toujours efficaces, elles apportent une aide en matière d'écriture. Le commentaire se range du côté des textes argumentatifs mais à visée démonstrative. Il ne s'agit pas de donner son avis sur le texte, c'est une chose essentielle à comprendre pour les élèves en terme de posture d'écriture.

Les groupes parviennent assez facilement à construire une définition du commentaire à partir de ce que nous avons déjà fait en cours mais peinent généralement à faire le lien avec les connaissances acquises au collège. C'est l'objet de la seconde partie de la séance.

### **Deuxième étape**

Assez rapidement, je donne, cette fois par écrit, deux consignes pour réfléchir au lien collège-lycée. La réflexion doit s'appuyer sur deux documents d'aide : un lexique de consignes fréquemment rencontrées au brevet (doc 1 ci-dessous) et un corpus d'une vingtaine de questions de brevet (doc 2 en annexe). Les langues se délient, souvenirs, souvenirs... Et le travail s'organise. Il faut impérativement rendre en fin de séance un début de fiche-outil sur le commentaire.

- 
8. La classe est alors dédoublée ce qui facilite le travail en groupe et les interactions entre les groupes.
  9. Et non au sens de l'écrit du bac dernière formule où le terme « commentaire » a remplacé le terme « commentaire composé ». En ce début de seconde, ce que j'appelle « commentaire » correspond *grosso modo* à une partie de commentaire écrit du bac, il s'agit de montrer que le texte appartient à tel ou tel registre par exemple. C'est un genre de discours (métatextuel), et non seulement un exercice (de bac) : cf. l'article de Bertrand Daunay, « Le commentaire : exercice, genre, activité ? », dans *Les Cahiers Théodile* n° 5, décembre 2004 (en ligne à l'adresse [http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers\\_Theodile\\_05.pdf](http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers_Theodile_05.pdf)).
  10. Persuader (de l'ordre de l'affectif), convaincre (de l'ordre de la raison), démontrer (de l'ordre de la vérité universelle).

### **Des questions de brevet au commentaire de texte.**

Vous établirez une fiche-outil sur le commentaire, en expliquant le lien avec le brevet. Vous vous appuyerez pour cela sur les documents d'aide.

Vous vous demanderez particulièrement :

1. À quoi sert ce que j'ai fait au collège pour réaliser un commentaire ?
2. Quels outils sont à ma disposition pour analyser un texte ? (essayez de les classer puis de les répertorier)

### **Doc 1 : les consignes au brevet<sup>11</sup>**

*Relever* : recopier des mots qui sont dans le texte. Indiquer la ligne.

*Citer* : même chose que « relever », mais avec des expressions, des phrases du texte. Mettre des guillemets. Indiquer la ligne.

*Reformuler* : redire à votre manière, résumer des informations contenues dans le texte. Cela s'appelle aussi paraphraser le texte. Pas de guillemets. On peut combiner reformulation et citation.

*Expliquer* : dire ce que ça veut dire *dans le texte*, comment vous comprenez le mot ou l'expression.

*Interpréter* : se demander ce que veut dire le texte, ce qu'on peut en déduire, ce qu'il dit de manière sous-entendue. Ce peut être aussi donner un avis personnel.

*Rappels* : rédiger les réponses en reprenant les termes des questions ; ne jamais commencer une phrase de réponse par « car » ou « parce que ».

La première question reprend celle de la première étape, elle reste volontairement large pour que le travail ne porte pas seulement sur les savoirs métalinguistiques mais aussi sur les savoir-faire. Elle fait ainsi le lien avec la définition générale ébauchée dans le groupe. Les élèves se servent surtout à ce stade du document 1 : relever, citer, reformuler, interpréter, nommer un élément grammatical... Toutes ces tâches leur apparaissent assez rapidement comme constitutives du commentaire. L'objectif est de les amener à réaliser que le type même d'écrit attendu n'est pas si nouveau et inaccessible.

La seconde question amène à un travail d'observation plus précis du corpus de questions puisqu'il faut essayer de classer les procédés d'écriture que l'on peut analyser. Cela oblige là encore à distinguer les différents savoirs métalinguistiques mais aussi les savoir-faire demandés (transposer au discours indirect par exemple suppose que l'on maîtrise les différents discours rapportés, que l'on sache les repérer dans un texte et commenter leur intérêt respectif).

Un coup de pouce est souvent nécessaire pour démarrer. Ainsi, en passant dans les groupes en difficulté, je souligne d'une même couleur quelques éléments de grammaire et d'une autre quelques éléments de vocabulaire sans préciser le critère et, très rapidement, le déclic se produit et, avec lui, les nouvelles questions (« et le discours direct, on le met où ? » ; « c'est quoi déjà la différence entre types et formes de phrases ? »...) auxquelles les groupes s'efforcent de répondre collectivement.

À l'issue de la séance, le travail n'est bien sûr qu'ébauché mais la réflexion est bien enclenchée et je ramasse les premières propositions de classement.

---

11. Merci à M.-M. Caerman pour ce lexique et à J.-M. Bavencoffe pour le corpus.

## Troisième étape

Lors de la séance suivante, je distribue une synthèse de ces fiches et le travail consiste à compléter les rubriques en s'aidant du corpus (que je suggère de se partager au sein du groupe) mais aussi de tout ce que nous avons pu revoir ou étudier de nouveau depuis le début de l'année.

### Fiche-outil « Le commentaire »

Commenter un texte c'est étudier le registre, le sous-genre ou un autre aspect de ce texte. Il s'agit d'écrire un texte argumentatif qui adopte la stratégie de la démonstration. Il faut s'appuyer à la fois sur le sens du texte, l'étude de l'écriture et les effets produits sur le lecteur.

*Le commentaire à l'écrit du bac obéit à des règles particulières<sup>12</sup>.*

#### I. Utiliser ce qui a été appris au collège

Au collège, nous avons appris :

- à repérer différents procédés d'écriture
- un lexique qui nous permet de nommer ces procédés
- à écrire des justifications, des interprétations
- à relever des citations et à les commenter

La différence, c'est qu'au collège, les questions guidaient la recherche, au lycée, c'est à nous de trouver.

A. Le narrateur et le point de vue adopté

B. Les différentes formes de discours rapporté

C. Les outils pour analyser :

Les procédés lexicaux : suffixe et préfixe – champ lexical –

Les procédés syntaxiques : types et formes de phrase – temps des verbes et valeurs des temps –

Les procédés stylistiques (figures de style – versification) : hyperbole – métaphore –

---

12. L'italique signale qu'il s'agit d'un ajout de la professeure.

Qu'on ne s'y trompe pas : le travail ainsi mené n'est pas une entreprise de réhabilitation du formalisme, d'un commentaire techniciste où le sens serait second. C'est une étape – parmi d'autres – dans l'apprentissage qui aide les élèves à faire des ponts et à « donner sens » à leurs années de français. D'ailleurs, leurs réactions confirment bien souvent qu'il s'agit là d'une grande découverte à la fois rassurante et troublante : on n'en a pas tout à fait fini avec la grammaire en seconde ! La démarche s'inscrit donc à la fois dans une perspective d'observation de la langue et d'apprentissage de l'écriture. L'exercice du commentaire suppose en effet que l'on sache repérer les procédés d'écriture d'un texte et il faut, pour cela, avoir en tête ce que l'on peut chercher. Il implique aussi une écriture particulière, qui met en œuvre une posture métalinguistique que le dispositif permet de mieux cerner.

### **ÉCRIRE D'ABORD, RÉÉCRIRE AUSSI, ÉCRIRE ENCORE...**

La place de l'écriture de l'élève est fondamentale dans ma pratique. Elle s'inscrit d'ailleurs dans une démarche qui n'a rien de personnelle et que l'on retrouve dans nombre d'articles et de numéros de la revue (*Écrire d'abord* s'intitulait le numéro 23). Il s'agit de faire écrire des textes divers et variés (argumentatifs comme narratifs, courts ou longs mais généralement complets<sup>13</sup>), de transposer, de faire écrire dans des lacunes, de faire écrire sur des textes (rédiger un parascolaire par exemple<sup>14</sup>) ou encore de réécrire des textes en changeant le point de vue, la forme (écrire des « variations » autour d'un roman et même en faire un livre<sup>15</sup>)...

Cette mise à l'écriture a une visée formative : il s'agit d'écrire pour apprendre à écrire. L'accompagnement de l'écriture est donc essentiel dans cette démarche pour éviter que l'élève se trouve dans des situations de blocage mais aussi pour l'aider à écrire. C'est pourquoi je fais essentiellement écrire les élèves en classe, au moins pour les travaux qui leur sont peu familiers ou qui constituent une situation-problème. Ils écrivent parfois par deux et savent qu'ils peuvent compter sur mon aide. Cela me permet aussi d'interroger au passage certaines formulations, certaines erreurs de syntaxe ou d'orthographe.

Les écrits des élèves deviennent ainsi matériau de travail pour la classe, c'est un travail qui n'est pas noté mais qui va servir à construire des savoirs et des savoir-faire. Certains écrivent, par exemple, sur transparent lorsque l'écrit est un préalable rapide pour aborder une notion (comme écrire la fin d'une nouvelle ou écrire un fait divers à partir d'une nouvelle). Souvent aussi, je récupère les travaux et je sélectionne certains extraits pour un travail d'observation lors de la séance suivante. Bien sûr, cela implique un travail de sélection puis de saisi des textes mais les textes d'élèves prennent alors un autre statut aux yeux-mêmes de ceux-ci, ce qui n'est pas

---

13. Un choix qui doit beaucoup à l'article d'I. Delcambre, « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », *Recherches* n° 23, *Écrire d'abord*, 1995.

14. « Produire un parascolaire en seconde : un premier pas vers le bac », N. Denizot, C. Mercier, *Recherches* n° 38, *Évaluations et examens*, 2003.

15. « Variations autour du *Bizarre incident du chien pendant la nuit* de Mark Haddon », C. Mercier, *Recherches* n° 46, *Littérature*, 2007.

négligeable. Cela oblige aussi l'enseignant à porter sur le texte d'élève un regard distancié, dans la mesure où la sélection oblige à dépasser les problèmes d'expression pour repérer les stratégies d'écriture adoptées. Le choix se fait alors en fonction des objectifs de la séance. On l'aura compris, il ne s'agit pas de stigmatiser certains travaux déficients ni de montrer en exemple inaccessible le travail parfait mais de trouver dans les écrits ceux qui sont propices à une réflexion sur l'écriture, les enjeux discursifs, l'expression.

Le travail suivant a ainsi été mené en seconde technologique. La séance s'inscrivait au tout début de l'apprentissage du commentaire. Le parti-pris est de partir des représentations qu'ont les élèves du commentaire pour mettre en place, ensemble et progressivement, une image plus proche des attentes en fin de première. Nous avons étudié en classe une nouvelle contemporaine de Mizio<sup>16</sup>, « Dérapages ». La lecture par dévoilement progressif avait amené les élèves à s'interroger sur le rôle du récit encadré<sup>17</sup>. Nous avons ensuite réfléchi aux différentes cibles de la satire et repéré dans le texte les différents éléments d'écriture.

Les élèves avaient alors comme consigne d'écrire ce qu'ils pensaient être un commentaire à partir du sujet suivant « Vous montrerez que cette nouvelle est satirique ». Bien sûr les réactions sont vives en pareille séance : « Mais Madame, on sait pas faire de commentaire ! » mais je reste inflexible : « On va voir justement ce que vous savez faire. » et chacun se met à écrire.

Lors de la séance suivante, une sélection des travaux a été remise aux élèves comme document de travail.

#### Mizio, « Dérapages », reprise du travail d'écriture

*Voici des extraits de vos travaux :*

1. [...] Cette histoire de crime involontaire est passée dans un show qui la rend ridicule alors qu'elle est tout à fait sérieuse mais le comble, c'est que tout ce récit est raconté par le voisin du tueur qui ne connaissait pas l'histoire avant l'émission télévisée. Tout cela pour montrer implicitement que les gens deviennent de plus en plus individualistes, qu'ils communiquent de moins en moins et que les émissions transforment les gens et les rendent complètement inconscients de leurs actes. [...]

2. Le lotissement peut être un lieu où l'on peut loger correctement. Il est vrai que ces maisons n'ont pas beaucoup de charme, elles sont toutes identiques les unes aux autres. Cela peut créer des problèmes comme on a pu le voir dans la nouvelle « Dérapages » de Mizio. Ce sont des lieux d'habitations assez

16. In *Un quart d'heure pas plus*, Librio, 1996.

17. Un homme témoigne au tribunal : il a assisté en direct à la télévision à une course-poursuite qui se déroulait dans sa résidence... Il a tiré sur le criminel poursuivi qui frappait à sa porte. On apprend finalement qu'il s'est trompé en raison des similitudes entre les résidences et a tué un voisin. La nouvelle pourrait s'arrêter là mais cette première partie s'avère être un reportage diffusé dans une émission tapageuse sur les dangers de la télé réalité. La nouvelle pourrait là encore se clore mais la dernière partie du récit fait intervenir un narrateur principal, lui-même spectateur de l'émission grâce à laquelle il apprend ainsi l'histoire de son voisin...

monotones et ces endroits sont réservés aux personnes ayant un revenu assez limité. C'est vrai que le texte est peut-être un peu trop bizarre. [...]

3. Ce qui est satirique dans ce texte, c'est que, en réalité, si le personnage n'avait pas regardé la télévision, il n'aurait pas tué son voisin. Mais ce qui est satirique également c'est que le voisin de cet homme a appris que son voisin avait tué un homme par la télévision, alors qu'il aurait dû le savoir par un de ses voisins. [...] Les dernières phrases sont les paroles du voisin, ce qui incite le lecteur à réfléchir sur les bienfaits et les méfaits de la télévision : ce qui se rapproche du titre de l'émission.

4. [...] La télévision, trop regardée, peut rendre les personnes folles, elles s'identifient aux personnages de la télévision et se prennent pour des super-héros. Par exemple, une jeune garçon, fan de superman, croyant qu'il savait voler, se jeta du 6<sup>e</sup> étage. [...]

5. Ce texte « Dérapages » est une dénonciation satirique car en regardant la télévision le personnage est entré dans l'action et a assassiné son voisin. La télévision a des aspects négatifs car quand on regarde la télé, on peut faire des bêtises. [...]

6. Quand les maisons se ressemblent, on peut se perdre. Regardez, le petit homme croit que c'est chez lui que le barman arrive car les maisons et jardins se ressemblent. Il faut être attentif envers ses voisins. Apprendre à les connaître, regardez : lui, il tue, il ne se rend pas compte que c'est son voisin, même s'il ne pouvait pas voir, il aurait pu regarder derrière la porte pour voir qui c'était. De plus, il ne faut pas tirer à l'aveuglette sur une porte. Et si ça avait été sa mère ?

*Consignes :*

1. *Regroupez ces extraits en fonction de la forme de discours dominante. Quelle(s) forme(s) de discours vous semble(nt) la(les) plus appropriée(s) pour réaliser ce travail d'écriture ?*

2. *Lesquels de ces extraits vous paraissent correspondre à la première définition du commentaire que nous venons d'élaborer ? Formulez deux conseils pour améliorer chacun d'eux.*

3. *Reprenez votre premier jet de « commentaire » : quelle forme de discours avez-vous adopté ? est-ce un commentaire ? formulez deux consignes de réécriture.*

Aucun de ces textes ne correspond bien sûr à ce que l'on attendra en fin d'année d'un commentaire, puisque c'est le tout premier essai. Ce qui m'intéressait ici, c'était d'amener les élèves à distinguer le discours argumentatif tel que nous l'avions vu lors de la séquence précédente (en témoignent la concession du texte 2, les implications du destinataire dans le texte 6 même si le texte est plutôt injonctif), du discours argumentatif tel qu'il est mis en œuvre dans le commentaire, plus démonstratif et distancié. Après une phase de travail par deux, la mise en commun s'est faite sur transparent, ce qui a permis d'améliorer directement certains travaux.

Ici, c'était ensuite aux élèves de repérer dans leur texte ce qui correspondait à un commentaire et ce qu'il faudrait améliorer. Le plus souvent, mais ce n'est pas systématique, j'annote les travaux de manière ciblée en fonction des problèmes



d'expression et avec quelques consignes de réécriture en fonction de l'objectif à atteindre.

## TRAVAILLER SUR L'IMAGE DU SCRIPTEUR

La démarche s'inscrit dans la continuité de la précédente. L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves que lorsqu'ils écrivent, ils adoptent une posture d'écriture. Il s'agit donc de les aider à identifier celle-ci et à saisir le décalage qui existe parfois entre cette posture et la posture attendue, source des maladroites énonciatives comme discursives. C'est, par ailleurs, un outil tout aussi important pour lire des textes, notamment argumentatifs. J'y consacre ainsi plusieurs séances en début de première année de BTS<sup>18</sup>.

Dès le premier cours, les étudiants ont ainsi à produire « un texte sur les jeux vidéo » avec ou sans l'aide d'un corpus sur ceux-ci (le corpus a pour objectif de rassurer les étudiants, surtout ceux qui ne côtoient pas du tout les jeux vidéo et qui peuvent ainsi trouver idées et exemples). La consigne est volontairement floue pour faire émerger plusieurs formes de discours et plusieurs postures d'écriture. La reprise se fait à partir d'un corpus d'extraits de leurs travaux et consiste d'abord à construire la notion d'objectif de texte nécessaire à la cohérence discursive. La phase suivante s'intéresse aux postures du scripteur (j'emploie plutôt le terme plus familier de locuteur).

Je leur demande d'abord quelle image ils se font de l'étudiant qui a écrit le texte, quelle relation il semble entretenir avec les jeux vidéo et pourquoi. Je choisis pour cela, lors de ma sélection d'extraits, des passages dans lesquels la posture est nettement identifiable (présence énonciative forte, prise de position véhémente voire hostile, joueur déclaré et passionné...), d'autres où elle ne l'est pas du tout (argumentation scolaire et distanciée, ce qui est d'ailleurs en soi une posture), d'autres encore où elle l'est de manière plus subtile (avec peu ou pas de marques énonciatives mais un regard particulier par exemple l'adulte soucieux des répercussions sur les enfants...). La mise en commun permet de discuter de ces images (que l'on donne ou que l'on cherche à donner de soi) et de leur cohérence avec l'objectif discursif repéré précédemment. Elle amène aussi à réfléchir à l'image du lecteur. Collectivement, on relève en même temps les éléments qui permettent de se construire ces images (les indices de l'énonciation essentiellement mais aussi les procédés rhétoriques).

La classe concernée est une classe de BTS hôtellerie. S'y mêlent des élèves de niveaux très différents. Certains viennent de bacs professionnels, d'autres de bacs technologiques, d'autres enfin de bacs généraux y compris de filière littéraire, c'est dire si les niveaux d'expression écrite y sont disparates. Ce démarrage par l'écriture est un moment que j'aime particulièrement car il met tout le monde à l'écriture

---

18. Le travail s'inspire d'un travail présenté par N. Denizot dans *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 2002. Son article « Une démarche de lecture-écriture au lycée autour des images du scripteur » expose précisément la démarche et analyse les différentes images de scripteurs à partir d'un corpus d'écrits d'élèves de seconde.

d'entrée de jeu pour une première rencontre. Cela me permet de poser les règles : en français, on écrit et les écrits sont nos outils de travail (et donc, non, ça n'est pas noté...). Cela me permet aussi de mettre l'accent sur des problèmes d'écriture qui ne stigmatisent pas d'emblée les difficultés d'expression écrite. La séance sur les images de scripteur est souvent intéressante parce qu'elle met en avant des traits de personnalité qui jaillissent spontanément dans l'écriture ce dont les étudiants n'ont pas forcément conscience. Ainsi, le texte de Romain, qui n'aura de cesse de rappeler, tout au long de l'année, qu'il n'est pas un littéraire et qu'il fait beaucoup d'« infractions » (il est aussi gendarme réserviste !) en orthographe va révéler un scripteur qui s'inscrit avec force dans son discours, sans nuance ni considération pour les tenants d'une thèse adverse qu'il apostrophe vertement.

Bien sûr, ce travail n'occulte pas les problèmes liés à la syntaxe ou à l'orthographe et ne prétend pas les résoudre mais la prise de conscience de l'image du scripteur véhiculé dans un texte me semble constituer un premier pas important qui peut donner du sens aux problèmes d'expression. Un peu plus tard dans l'année, le même Romain a fortement progressé en expression écrite lors d'un concours d'articles de presse du journal *L'Hôtellerie-Restaurant*. L'étudiant avait choisi de dénoncer l'exploitation des stagiaires par les « patrons » de l'hôtellerie... Le premier jet était bien éloigné d'un article de presse susceptible de participer au concours tant par l'expression que par l'argumentation à l'emporte-pièce. Le deuxième jet, après discussion et rappel de ces premières séances sur l'objectif discursif et l'image du scripteur était un peu meilleur. Romain s'y essayait aussi à la nuance puisque, tenant compte de mes annotations et reprenant un autre travail d'écriture sur la contre-argumentation (j'ai fait comme on a vu, Madame !), il avait glissé un « je ne veux pas polémiquer mais... » entre deux attaques bien senties. La dernière version était étonnamment améliorée sur un plan syntaxique comme sur un plan argumentatif, sans aide extérieure autre que les consignes de réécriture. Écrire, réécrire et savoir d'où l'on écrit, pourquoi et pour qui...

## **TRAVAILLER À PARTIR DES ERREURS**

Les extraits de copies sont aussi un matériau privilégié dans ma pratique pour travailler l'expression. Il s'agit le plus souvent d'extraits qui présentent des qualités mais que l'on peut améliorer ensemble. C'est le cas de la reprise suivante en fin de seconde.

### **Travailler à partir d'une copie**

Le devoir portait sur un corpus d'extraits de pièces de théâtre romantiques. À la manière d'un sujet de bac, il s'agissait, dans la première partie, de répondre à deux questions de confrontation des textes. Le travail choisi pour cette correction est assez révélateur des travaux de la classe : il s'efforce de relever la ponctuation et de citer le texte mais sans tenir compte du sens des extraits ou en confondant l'auteur et le personnage. Certains éléments de versification sont aussi hors-sujet. L'écriture est souvent maladroite en raison de ces erreurs mais aussi d'erreurs de lecture (le personnage confondu avec le titre de l'œuvre à deux reprises par exemple) ou de

contextualisation (le poème pour le théâtre). Ces erreurs sont enfin, me semble-t-il, révélatrices d'une écriture qui ne sait pas où elle va, ce qui rend la phrase conclusive éloignée des exigences discursives de ce type de travail. On attendrait ici une mise en relation avec l'exaltation des sentiments, le registre lyrique propres aux textes romantiques. De même la structure texte à texte n'est sans doute pas la plus efficace.

#### **Reprise du DM sur le héros romantique au théâtre.**

*Voici une réponse d'élève à la seconde question du I. : Étudiez la ponctuation de ces extraits.*

Dans le poème Hernani, nous pouvons remarquer qu'il y a beaucoup de points d'exclamation « ! » ce qui permet d'accentuer les mots importants qui se situent le plus souvent en fin de vers. Il y a aussi des interjections comme « Oh ! hélas ! » aux vers 21 et 22 qui permettent de ressentir ce que Victor Hugo ressent. Nous pouvons aussi remarquer que c'est un poème en rimes suivies avec des vers en alexandrins et un rythme binaire.

Dans Perdican d'A. de Musset, il y a des accumulations comme « perfides, artificieuses, vaniteuses, curieuses et dépravées » qui permettent d'accentuer sur ce passage.

Dans Ruy Blas de Victor Hugo, nous pouvons remarquer qu'il y a de nombreux points d'exclamation en fin de vers ainsi que « ô » au vers 16 qui accentuent le vers ou encore la question rhétorique au vers 17.

C'est un poème aux rimes suivies avec des vers en alexandrins.

Dans La Reine de V. Hugo, on peut remarquer qu'il y a aussi des points d'exclamation et des points de suspension à la fin du vers 6 qui signifient que l'auteur a un doute.

On peut conclure que la ponctuation expressive est pratiquement identique dans ce corpus de textes.

*1. Annotez la copie pour mettre en évidence les qualités et les défauts de ce travail.*

*2. Proposez des améliorations.*

Il est toujours amusant de constater, dans ce type de reprise, que – pendant la phase individuelle – les élèves corrigent en rouge et peinent à trouver le positif ! Ici, ils ont généralement commencé par souligner les répétitions et les maladresses comme « accentuer le vers » ou « d'accentuer sur ce passage » ce qui a permis de s'interroger sur l'importance du sens des textes et de revenir sur celui-ci... La réflexion collective a également porté sur l'objectif de la réponse : qu'est-ce que l'on cherche à montrer quand on s'intéresse à la ponctuation expressive ? Comment peut-on aussi montrer que l'on a des connaissances sur l'objet d'étude, en l'occurrence le mouvement littéraire du Romantisme ? La mise en commun se fait là encore sur transparent, ce qui permet de corriger rapidement certaines erreurs de manière collective et de pointer les passages à modifier plus en profondeur. La séance s'achève par un temps individuel de réécriture partielle pour que ces réflexions ne restent pas théoriques mais soient mises en œuvre par l'écriture.

## Travailler sur de très courts extraits

Il m'arrive aussi de proposer à la classe un panel des erreurs les plus fréquentes, notamment en BTS car le temps est compté et les étudiants nombreux, il est donc difficile de consacrer du temps efficacement à un travail individuel de réécriture même ciblée... Les étudiants travaillent d'abord seuls ou par deux sur le polycopié et la reprise sur transparent a le mérite d'être rapide.

Il faut souligner ici que je ne fais ce travail sur les erreurs qu'après des précautions oratoires, surtout en début d'année. J'explique qu'il s'agit, comme d'habitude, d'un support de travail comme un autre. Il ne s'agit en aucun cas de répertorier des perles infamantes que je soumettrais à la vindicte populaire pour l'amuser ou par désolation /consternation. En fait, je suis parfois agacée, découragée mais assez rarement consternée et je suis convaincue que la bienveillance est l'attitude la plus efficace face aux problèmes d'expression et d'orthographe. C'est presque devenu une posture pédagogique. Les élèves le comprennent assez rapidement et ils témoignent parfois ensuite plus librement de souvenirs d'humiliation qui ont laissé des traces.

Les travaux suivants ont ainsi été proposés lors de corrections de devoirs surveillés.

### *En première année de BTS*

*Reprise des travaux d'écriture du DS n°1.*

#### **Comment argumenter plus efficacement ?**

*Pour chacun des extraits de copies ci-dessous, proposez des modifications afin de rendre l'argumentation plus efficace.*

##### **Affirmer son opinion comme une évidence imparable**

1. Mon opinion sur le sujet est très positive car je trouve que ces technologies facilitent la vie.
2. Moi, personnellement, je pense que le mail présente certes beaucoup d'avantages mais qu'il peut aussi être dangereux.
3. À mon sens, oui, je pense vraiment que les courriers électroniques constituent une avancée.
4. C'est pour cela, qu'en conclusion, je voulais dire que l'évolution de cette technologie ne doit pas être freinée.

##### **Généraliser son propos pour lui donner plus de poids, une portée plus universelle**

1. MSN me permet de dialoguer avec une ou plusieurs personne-s en même temps.
2. Moi, je connais un couple qui s'est rencontré sur Internet, depuis ils se sont mariés et ils viennent d'avoir un bébé.
3. Avant ma vie était un enfer, je l'ai rencontré et il a tout changé : MSN m'a sortie de ma solitude.

4. Regardez ! De plus en plus souvent, vous voyez apparaître sur des fiches de renseignements une rubrique à compléter pour votre adresse e-mail.

5. Certaines personnes diront qu'elles se sentent prises d'assaut par les messages, mais ne pensez-vous pas que recevoir ce genre de communication est très intéressant ?

#### **Ménager la susceptibilité de la correctrice : tenir compte de la double énonciation**

1. Certaines personnes disent qu'un message ne dérange jamais, je trouve que cela est faux car quand tu n'as pas envie d'être sur ton ordinateur et que tu reçois un mail, tu es contraint, presque malgré toi, d'aller le lire.

2. Initiez-vous donc aux mails et vous verrez que cela est très pratique.

3. Des personnes peuvent vous envoyer des virus qui ont pour but de détruire le système d'exploitation de votre ordinateur et entraînent la perte de toutes les données de votre ordinateur.

Ce travail sur le discours argumentatif interroge l'expression qui pose d'autant plus problème que ce nouveau type d'exercice au BTS est appelé « écriture personnelle », ce qui amène souvent les étudiants à forcer l'implication personnelle (« Moi, personnellement, je pense que... »). On s'aperçoit rapidement lors de la reprise collective sur transparent qu'en gommant ces marques énonciatives, le discours prend davantage de force sans pour autant devenir « impersonnel ». C'est aussi l'occasion de revoir que la question formulée sous la forme « Pensez-vous que... » n'attend pas une réponse mais un discours construit autour d'une orientation argumentative claire et qui doit prendre position *sur* la question. Cela rejoint le travail sur l'image du scripteur et du lecteur d'où la dernière rubrique sur la double énonciation<sup>19</sup> : non, on ne tutoie pas la correctrice, on ne sous-entend pas qu'elle ne s'est pas encore mise à la messagerie électronique, ni qu'elle ignore ce qu'est un virus !

#### ***En fin de deuxième année de BTS***

#### **REPRISE DU DEVOIR SURVEILLÉ (IMAGE ET RÉALITÉ)**

##### **La synthèse de documents**

##### *L'annonce du plan*

Les extraits suivants (de synthèse et de travail d'écriture) sont représentatifs de problèmes d'expression couramment rencontrés. Retrouvez-les et proposez une amélioration.

19. Le principe définit avec les étudiants à l'issue de la séance sur les images du scripteur est que pour l'écriture personnelle, il est préférable d'adopter une posture neutre tout en montrant que l'on a travaillé pendant l'année, acquis une culture en lien avec le programme et un savoir-faire en matière d'argumentation. De même, si l'on s'adresse à un destinataire universel, le lecteur n'en reste pas moins un enseignant de français chargé d'évaluer... D'où la double énonciation.

1. Dans un premier temps, nous étudierons l'image en elle-même, c'est-à-dire « est-elle une forme de réalité » ainsi que les différentes manières de l'interpréter.

2. Nous verrons dans un premier temps que le JT permet d'informer et deuxième il permet pas d'informer mais à distraire. (3 problèmes de syntaxe à énoncer + 1 pb de sens)

3. Dans un premier temps quelles sont les images que nous montre le journal télévisé puis pourquoi ? (1 pb de ponctuation, 1 pb de syntaxe)

4. En premier temps, nous verrons que non le JT ne sert pas à informer et en second temps nous verrons que oui. (1 pb de formulation + 1 pb de sens)

#### *L'énonciation.*

Retrouvez les problèmes d'énonciation posés par les extraits de copies suivants :

1. L'auteur nous explique que la réalisatrice s'est inspirée de l'Histoire mais, malheureusement, elle a ajouté des détails faux ! (3 erreurs)

2. Le réalisateur a modifié l'Histoire tout simplement pour redorer l'image de son pays...(2)

#### **L'écriture personnelle**

##### *Poser la problématique sans erreur d'expression*

Quels problèmes syntaxiques posent les extraits suivants ?

1. Nous pouvons poser comme question si le JT ne sert pas à informer mais à distraire ?

2. Je trouve que oui pour cela nous allons étudier comment font-ils pour distraire et pourquoi l'information télévisuelle est distrayante.

##### *Poser la problématique de manière orientée.*

Proposez deux questions orientées de manière différente pour le sujet suivant :

L'image vous semble-t-elle absolument indispensable à l'information ?

##### *Adapter l'expression à la situation d'énonciation*

Quels problèmes posent les extraits suivants ?

1. Mais bon, le JT nous montre finalement ce que nous voulons.

2. Tout le monde sait que Nico et Carla sont ensemble.

Le travail porte ici davantage sur les règles normatives de l'écriture. Les problèmes d'expression sont liés à la syntaxe comme à l'énonciation et la formulation peut aussi révéler des problèmes liés à l'argumentation. Précisons-le encore une fois, c'est une approche parmi d'autres, trop ponctuelle pour être réellement efficace mais l'objectif est aussi de ne pas lâcher la bride...

## **BILAN**

L'ensemble pourra paraître décousu mais travailler la langue au lycée c'est justement faire feu de tout bois, en tenant compte de la diversité des paramètres qui entrent en ligne de compte pour apprendre à écrire. Cela donne parfois le sentiment décourageant de ne pas apporter de remédiation effective aux élèves qui éprouvent

des difficultés importantes en expression écrite. Il faut alors saisir de-ci, de-là les micro-progrès dans les postures adoptées, dans les formes de discours qui finissent par s'approcher des formes attendues, dans certaines tournures de phrases, dans le rapport de l'élève à sa propre écriture, ou dans cette réflexion d'un élève à un autre : « adapte ton langage à la situation d'énonciation ! ». On se dit qu'il restera sûrement quelque chose de ce travail de fourmi même si ça n'est pas forcément évaluable pour l'orientation !

## ANNEXE : DES QUESTIONS DE BREVET AU COMMENTAIRE DE TEXTE

### Document 2 : corpus de questions de brevet

1. *Il n'osait pas me raconter des histoires de son enfance. Je ne lui parlais plus de mes études. Sauf le latin, parce qu'il avait servi la messe, elles lui étaient incompréhensibles et il refusait de faire mine de s'y intéresser, à la différence de ma mère.*

- À quelle forme sont ces deux phrases ?
- Expliquez la formation du mot « incompréhensible » en partant de la formation de ce mot.
- Qu'en déduisez-vous sur les relations entre le père et sa fille ?

2. « *Je n'ai jamais eu de vacances, moi* », disait-elle.  
Récrivez ce passage au discours indirect.

3. « *Elle n'avait connu ni l'école ni le loisir, elle avait travaillé enfant, et travaillé sans relâche* »

- Identifiez le temps verbal utilisé.
- Justifiez son emploi.

4. « *Tu peux rester comme ça sans rien faire ?* »

Recopiez la phrase en remplaçant l'expression soulignée par un adjectif qualificatif de même sens.

5. *Gavard poussa une porte, au fond de l'allée. Mais lorsque Florent entendit la voix de son frère derrière cette porte, il entra d'un bond, Quenu qui l'adorait, se jeta à son coup. Ils s'embrassaient comme des enfants.*

Relevez une phrase qui montre avec évidence que l'émotion éprouvée par les deux hommes semble réciproque. Identifiez la forme du verbe.

6. « *Ah ! saperlotte, ah ! c'est toi, balbutiait Quenu, si je m'attendais, par exemple !... Je t'ai cru mort, je le disais hier encore à Lisa : « Ce pauvre Florent »*

- Quel est le type de phrases dominant dans les paroles ci-dessus ?
- Précisez les sentiments éprouvés par celui qui les prononce.

7. *Puis, se tournant vers une petite fille qui s'était réfugiée dans un coin : « Pauline, va donc chercher ta mère ».*

En faisant toutes les transformations qui permettent d'en respecter le sens, mettez ce passage au discours indirect. Quel est l'intérêt du discours direct par rapport au discours indirect ?

8. « *Ce qui compte, c'est le geste pour l'ouvrir* ».  
Nommez cette forme de phrase et justifiez son emploi.

9. « *Il regrettait son impuissance, car il eût aimé tout savoir et tout enseigner* »

a) Remplacez la forme verbale soulignée par une forme verbale plus courante : identifiez son mode et justifiez son emploi.

b) Quelle figure de style est utilisée dans cette phrase ? Montrez qu'elle exprime l'ambition du personnage.

10. *Une jeune fille blonde en robe assise dans l'herbe.*  
Quelle est la particularité grammaticale de cette phrase ?

11. *Elle ne le voit pas. Elle n'a d'yeux que pour trois ou quatre vaches qui divaguent paisiblement dans le pré.*

a) Transformez ces deux phrases en une seule, en utilisant une conjonction de coordination ou une conjonction de subordination.

b) Quel rapport logique avez-vous exprimé ?

12. « *Volker se déshabilla et s'échauffa consciencieusement* »

a) Quelle est la nature du mot souligné ?

b) Donnez une expression synonyme.

13. **Clair de lune**

*On tangue on tangue sur le bateau  
La lune la lune fait des cercles dans l'eau  
Dans le ciel c'est le mât qui fait des cercles  
Et désigne toutes les étoiles du doigt  
Blaise Cendrars*

a) Relevez les répétitions de mots. Quel effet produisent-elles sur le lecteur ?

b) Quelle figure de style repérez-vous au vers 4 ? À quoi sert-elle ?

c) Identifiez trois compléments circonstanciels de lieu. Q'en concluez-vous sur la situation des passagers ?

d) « *tanguer* », « *bateau* », « *mât* » : à quel champ lexical ces termes appartiennent-ils ?

14. Indiquez la nature des expansions du groupe nominal « *Ma belle machine à écrire* ».

15. *Qu'est-ce qu'y veut, l'Mr Mouse, aujourd'hui ?*

a) Identifiez et décrivez deux procédés caractéristiques de la langue orale.

b) « *Y en plus, des poireaux !* ». Vous réécrirez cette phrase dans un registre de langue plus soutenu.

16. « *tignasse roussâtre* »

a) Donnez un synonyme de tignasse

b) Quelle nuance le mot tignasse et le suffixe *-âtre* expriment-ils ?



17. « *J'en restai muet. Il insista.* »
- À quel temps sont ces deux verbes ?
  - Quelle est la valeur de ce temps ?
18. « *Surtout ne pas bouger, ne pas se faire remarquer ! À peine respirer !* »
- Quelle est la particularité grammaticale de ces phrases ?
  - Quelle valeur peut-on attribuer au mode verbal utilisé ?
19. *Cela lui valut une punition qu'elle jugea imméritée.*
- Indiquez la nature et fonction de la proposition soulignée.
  - Donnez le sens du mot « imméritée »
20. « *le ruissellement du son* »
- Nommez et expliquez l'image.
  - Comment l'image est-elle renforcée par les sonorités ?