

**L'intégration de l'étude de la langue dans la séquence d'enseignement au lycée
professionnel à partir de l'exemple de l'objet d'étude
« L'homme et son rapport au monde au XX^e siècle »**

Anne Vibert, IGEN, Groupe des lettres

I. Considérations préalables

Objectif de cette intervention : nous demander ensemble comment faire place à l'étude de la langue dans les séquences d'enseignement.

Nous en savons à la fois la difficulté mais aussi la nécessité.

1. Un enseignement nécessaire pour construire un autre rapport à la langue des élèves :

non pas le seul usage pragmatique, dans lequel le langage est transparent et éclairé par la situation de communication, mais aussi un usage symbolique, un usage où le langage, considéré par lui-même et différé hors de l'ici-maintenant, exige un discours plus explicite, plus autosuffisant.

D'où l'importance d'apprendre à construire une posture métalinguistique qui met la langue à distance et en étudie le fonctionnement. Mais cela ne va pas de soi. Voir les travaux des sociologues comme B. Lahire ou ceux de B. Charlot qui proposait en 1999 une analyse des rapports au langage de lycéens de LP de la banlieue Nord de Paris et a montré le fossé qui les sépare d'un enseignement linguistique :

« Pour ces jeunes, le langage est désirable lorsqu'il permet d'échanger avec d'autres des expériences, des émotions, des commentaires sur le monde et il est insupportable lorsque le monde lui-même n'est plus que langage. Or, ce que propose l'école, ce qui est au centre de son fonctionnement, ce qui constitue une part essentielle de sa spécificité, c'est de mettre le monde en mots, d'introduire les élèves dans des univers constitués de mots. Il y a deux rapports au monde, au langage, aux autres, à soi, au savoir, à l'apprendre, largement antagonistes. »¹

Or, les activités d'étude de la langue en classe de français sont ainsi définies dans l'ouvrage *Didactique du français langue première* :

« Il s'agit de moments d'enseignement- apprentissage qui impliquent que les élèves adoptent une posture métalinguistique en dirigeant leur attention moins sur le cours et le contenu de la communication que sur les moyens langagiers nécessaires à sa réalisation » (p. 310)

Construire cette posture métalinguistique ne va donc pas de soi pour beaucoup d'élèves et demande un travail spécifique, encore au lycée.

¹ Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire* (Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue). Paris : Anthropos, p. 245

2. Un enseignement nécessaire pour la maîtrise de la langue même si le transfert de l'étude de la langue pour la lecture, l'écriture et l'expression orale est loin d'aller de soi.

Contrairement à un professeur des écoles qui aborde pour la première fois la phrase ou le verbe avec des élèves de cycle 2 ou un professeur de collège qui aborde pour la première fois le discours indirect, le PLP a affaire à des notions linguistiques qui, pour la plupart, ont d'une manière ou d'une autre déjà été rencontrées, à défaut parfois d'avoir été comprises ou assimilées : air de déjà vu fortement paralysant si ne sont pas formulés de manière explicite des niveaux de formulation, d'approfondissement dans une logique de curriculum. Si à chaque constat d'un problème orthographique ou d'une ignorance d'un fait de langue, on recommence tout au point de départ en énonçant de nouvelles règles ou définitions notionnelles et en refaisant le même type d'exercices, on court le risque d'être inefficace et de provoquer le désintérêt des élèves. Généralement, les élèves réussissent les exercices ; ce qui leur manque, c'est l'automatisation et l'intégration des notions. D'où la nécessité de trouver d'autres dispositifs, d'autres activités qui placent l'élève en situation de réception ou de production en posant comme acquis la connaissance des règles et la capacité à les appliquer.

3. Mais il est difficile de trouver la place de l'enseignement de la langue

Dans un article de juin 2011 intitulé « Heurts et malheurs d'un enseignement décloisonné de la langue en lycée professionnel »², F. Bollengier et I. de Peretti pointent plus spécifiquement le problème auquel l'enseignant se trouve confronté pour intégrer langue et lexique à son projet de lecture : l'ampleur de la tâche qui est demandée à l'enseignant de lettres bivalent exerçant en lycée professionnel ; il va devoir tenir compte de :

« beaucoup de paramètres : l'objet d'étude, les supports de lecture tirés des œuvres inscrites dans le champ littéraire, les attitudes -que le travail sur la langue doit pouvoir faciliter-, et la progression.

Cela s'avère donc une tâche difficile qui exige de la part des enseignants une solide formation linguistique en termes de savoirs savants et d'analyse des processus langagiers » (p. 76)

Et elles ajoutent : « Comment construire une progressivité des apprentissages et placer les élèves dans une vraie posture de réflexivité sur la langue ? Peut-on envisager une progressivité des apprentissages et comment ?

L'absence d'une grammaire de référence pour le lycée professionnel se fait douloureusement sentir ; il se révèle alors peu évident de concilier enseignement globalisé et progressivité de l'apprentissage. » (p. 82).

Place de l'enseignement de la langue dans le cours de français et efficacité du dispositif retenu : il s'agit de mettre l'enseignement linguistique en synergie, dans la dynamique de la

² *Le Français aujourd'hui*, n° 173.

séquence, avec les travaux de lecture analytique et d'écriture, selon ce que demandent le programme, mais cela peut conduire à des approches partielles, ponctuelles de la langue qui sont un facteur aggravant de difficulté scolaire et ne donnent pas une vision d'ensemble du système de la langue. Inversement on connaît les limites en termes de transfert des séances de grammaire décrochées. Il s'agirait donc d'envisager une forme raisonnée de décroissement pour éviter une « grammaire évanescence dispensée au fur et à mesure des occasions » (Sylvie Plane). En somme, une approche à la fois intégrée et raisonnée.

4. Eclairer les finalités de l'enseignement de la langue

Face à la complexité de la situation ainsi rappelée, la première étape est de se demander : l'étude de la langue, pour quoi faire ? Car en fonction de la réponse à cette première question, et donc des objectifs qu'on se donne, les choix ne sont pas les mêmes.

Ainsi, du point de vue de la lecture, on traitera de la phrase injonctive, de sa structure, de ses valeurs (ordre, conseil, interdiction) ; du point de vue de l'écriture ou de l'expression orale, on cherchera les différents moyens linguistiques d'exprimer un ordre, un conseil... : des phrases interrogatives ou déclaratives pourront exprimer ces différents actes de langage, et pas seulement des phrases injonctives.

En outre, certains savoirs ne sont guère utiles en production écrite : ainsi, étudier les valeurs du présent (au programme du collège) ne sera pas d'un grand secours pour écrire, mais peut être utile à l'analyse littéraire, encore qu'on puisse rendre sensibles les élèves à certains effets de sens liés à l'emploi des temps sans que cela donne lieu à leçon et exercices. La question de la valeur des temps (liée à l'aspect verbal) est en effet difficile sur le plan théorique : on peut au mieux rendre les élèves attentifs aux effets produits par le choix de tel ou tel temps verbal dans les textes lus ou dans l'écriture, mais on n'apprendra pas à utiliser les temps à partir de règles, trop abstraites, trop complexes.

Dernier exemple : les façons de relier les phrases à l'écrit et les énoncés à l'oral ne sont pas les mêmes et la question des connecteurs n'est pas transférable de manière identique de l'écrit à l'oral.

S'interroger sur les finalités de l'étude de telle ou telle notion au programme est aussi un moyen de hiérarchiser les apprentissages (alors que les programmes proposent le plus souvent des listes qui mettent toutes les notions sur le même plan) et de choisir les approches et les dispositifs didactiques les plus adaptés aux objectifs : certaines notions vont requérir entraînement et mémorisation, d'autres sont davantage liées à l'analyse d'un texte et de ses effets et n'ont pas à faire l'objet d'un apprentissage en tant que tel.

On pourra donc distinguer les finalités suivantes :

1. *Etudier la langue pour écrire*

Orthographe : Ex. : natures (catégories grammaticales) / fonctions / Syntaxe / Lexique

2. *Etudier la langue pour mieux lire (comprendre et interpréter)*

Ex. dans les programmes de LP : les procédés de désignation et de caractérisation,

3. *Etudier la langue pour mieux s'exprimer à l'oral*

La grande absente

4. *Etudier la langue pour construire une posture métalinguistique et un rapport distancié au langage*

II. Enseigner la langue en lycée professionnel

A. Quelques orientations et principes

1. Etre convaincu que l'étude de la langue peut intéresser les élèves : ce qui suppose de s'y intéresser soi-même dans une démarche volontariste.

2. Toujours s'assurer au préalable de ce que les élèves savent déjà : prendre en compte le passé scolaire des élèves et ne pas refaire du même.

3. Penser à la langue partout et tout le temps : en faire d'abord un objet de curiosité et donc d'interrogation, non un carcan normatif et culpabilisant. Faire que dans chaque séquence au moins un point de langue soit traité, et en sachant pourquoi, même quand on a deux fers au feu (les subordonnées peuvent servir à analyser des textes et à écrire par exemple).

4. Analyser l'ensemble des textes d'un point de vue linguistique : faire l'inventaire de ce qui est intéressant. Penser au lexique.

5. Pour le lexique, développer l'autonomie des élèves en se débarrassant autant que possible des notes. Penser à l'une de ces possibilités : rentrer dans la lecture par le lexique (évoquer en amont les mots qui donnent l'univers de référence du texte, choisir une notion centrale pour le texte et faire un travail approfondi sur ce mot en recourant à des articles de dictionnaire), faire prendre en charge les notes par les élèves, apprendre des stratégies pour élucider le vocabulaire en contexte (voir dans la bibliographie ci-après l'article de R. Goigoux et S. Cèbe).

6. Ecrire souvent en tenant compte du travail sur la langue au fil de ces productions d'écrit : ne pas tout corriger ; choisir les points de vigilance ; apprendre la révision orthographique. Donner des patrons syntaxiques et des formules ou associations de mots privilégiées pour apprendre l'écriture du commentaire ou de la dissertation (voir exemples et propositions en III. B).

7. Consacrer une partie de l'accompagnement personnalisé à des séances de langue qui permettent aux élèves de faire le point sur leurs connaissances : ne pas tout redécouvrir, partir du connu en orthographe et réfléchir à sa mise en œuvre

8. Penser la systématisation et la mémorisation : mettre en place des rituels. Une grande part des problèmes des élèves vient du fait qu'ils ont enchaîné les apprentissages, depuis l'école primaire souvent, sans qu'on s'assure ni de l'assimilation, ni de la stabilisation de ce qui avait été enseigné. On a négligé répétition, réactivation, mémorisation. De ce fait, les notions grammaticales se retrouvent plus souvent à l'état de traces que de véritables connaissances et les procédures sont mal assurées. Il faut donc essayer de penser l'apprentissage dans la durée.

9. Penser à des outils pour les élèves : grilles typologiques pour la relecture orthographique, fiches élaborées au cours de la séquence, usage d'une grammaire (à apprendre), du manuel s'il est une ressource.

10. Se demander quelle langue on veut que les élèves maîtrisent : en production, en réception. Pour la production écrite, toujours s'astreindre à rédiger soi-même ce qu'on a demandé aux élèves, pour évaluer les besoins linguistiques.

B. Quels ressources pour l'enseignant ?

Malheureusement, il n'y a pas de grammaire de référence adaptée pour les enseignants du second degré, qu'ils soient au collège, au lycée professionnel ou au lycée général et technologique. Pas d'ouvrage consacré à la didactique de la langue dans toutes ses dimensions. Il faut donc aller chercher des ouvrages du côté du premier degré ou des ouvrages et articles consacrés à la didactique de telle ou telle partie de la langue.

1. Notions grammaticales

Suzanne CHARTRAND, *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), Québec, 2012

La version électronique peut être commandée sur le site du CCDMD :

<http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/manipulations-syntaxiques-les>

Lorsqu'il s'agit d'étude de la langue, on demande de recourir aux manipulations. Mais pour qui n'a pas eu de formation en linguistique, cette démarche n'a rien d'évident. Ce court ouvrage, destiné aux enseignants, permet de se familiariser avec les manipulations syntaxiques.

Jean-Christophe PELLAT *et al.*, *Quelle grammaire enseigner ?*, Hatier, 2009.

Ouvrage qui permet la révision des notions de langue indispensables à maîtriser.

Carole TISSET, *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette Education, 2010

Ouvrage de didactique pour le premier degré mais qui permet la révision des notions de langue fondamentales pour l'enseignement.

Et pour aller plus loin, deux ouvrages de référence :

Dominique MAINGUENEAU, *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, 2010

Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT, René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2014 (5^e éd.)

2. Didactique

Ouvrages

Catherine BRISSAUD, Danièle COGIS, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, 2011

Destiné aux enseignants du premier degré, cet ouvrage donne les éléments de connaissance que tout enseignant doit posséder sur l'approche scientifique de l'orthographe et son histoire et donne des principes de travail pour l'enseignement de l'orthographe. Evidemment, ils ne peuvent être utilisés tels quels pour le lycée professionnel, mais certaines méthodes, comme les grilles typologiques et la révision orthographique, peuvent être reprises.

Danièle COGIS, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles Ecole/Collège*, Delagrave, 2005

Ouvrage plus dense et plus complet que le précédent. Pour aller plus loin et trouver d'autres idées de démarches et de méthodes.

Marie-Laure ELALOUF (dir.), *Enseigner le vocabulaire au collège. Recherche-Pratiques de classe-Outils*, Delagrave, 2013

Le seul ouvrage récent sur l'enseignement du vocabulaire, qui redonne en outre les éléments de connaissances nécessaires en lexicologie. Destiné au collège, mais avec de nombreuses possibilités de transposition au lycée professionnel.

Magali LAGRANGE, Karine RISSELIN, *Textes et langue en 6^e*, Scérén-CRDP de l'académie de Grenoble, 2011

L'étude de la langue est structurée en deux grandes parties : « La langue en lien avec les textes littéraires » et « La langue objet de réflexion », l'orthographe faisant partie de ces temps de réflexion sur la langue.

Bruno MAURER, *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, 2001

Un ouvrage très utile pour travailler des situations d'oral mettant en jeu des actes de parole « périlleux » en y associant le travail sur la langue.

Serge MELEUC et Nicole FAUCHART *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, Bertrand-Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées, 1999.

Pour revoir spécifiquement la question de la morphologie verbale. Une remise en cause des formes d'apprentissage traditionnelles.

Gersende PLISSONNEAU, *Grammaires au lycée. Un enseignement à (ré)inventer*, Scérén-CRDP de l'académie de Grenoble, 2012

Le seul ouvrage qui s'essaie à penser un enseignement de la langue au lycée. Certes destiné au lycée général, mais aisément transposable dans la méthode proposée (grammaire pour écrire, pour lire, pour une étude raisonnée de la langue).

Carole TISSET, *Enseigner la langue française à l'école*, Hachette Education, 2010

Une partie intitulée « La grammaire au service du lire-écrire » et trois autres parties consacrées à la grammaire de phrase, la conjugaison et l'orthographe.

Articles

Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, « Le vocabulaire et son enseignement. *Lexique* et lecture : quatre pistes d'intervention au collège et au lycée professionnel », sur Eduscol

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/58/2/Roland_Goigoux_111208_C_201582.pdf

Alise LEHMANN, « Le vocabulaire et son enseignement. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes », sur Eduscol

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/56/7/Alise_Lehmann_111202_avec_couv_201567.pdf

Gérard PARISI, Francis GROSSMAN, « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », *Repères*, « La construction des savoirs grammaticaux », n° 39, 2009

Karine RISSELIN, « Des élèves grammairiens : le travail de la langue en atelier », *Le Français aujourd'hui*, « Enseignement de la langue : crise, tension ? », n° 156, 2007

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-27.htm>

Ressources en ligne

<http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

« Le Portail pour l'enseignement du français est un lieu de formation, d'information et d'échanges entre les acteurs de l'enseignement du français. Il vise à établir des liens entre les étudiants et les étudiantes en formation à l'enseignement du français au primaire, au secondaire et au collégial; les enseignants de français de tous les ordres d'enseignement; les conseillers pédagogiques de français; les formateurs d'enseignants; les responsables administratifs et politiques de l'enseignement du français et les spécialistes de la didactique du français. Il entend ainsi contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français au Québec et ailleurs dans le monde et, par-là, à l'épanouissement du français. »

III. Exemples et propositions

A. Etudier la langue pour lire

L'étude de la langue est mise au service de la compréhension et de l'interprétation des textes. Le fait de langue peut être ensuite réutilisé en production écrite, dans une perspective d'imitation du texte lu et pour permettre son appropriation. Mais le point de départ est bien l'analyse du texte. Cela suppose que le point de langue choisi présente un intérêt pour la compréhension et l'analyse du texte et que le texte ne soit pas, à l'inverse, un prétexte pour étudier une des questions de langue au programme.

1. Entrer dans un texte par la langue

L'observation d'un point de langue avant toute explication du texte peut être un bon moyen d'entrée dans l'analyse et le commentaire littéraire. On en trouvera des exemples sur des discours de Victor Hugo dans l'ouvrage *Grammaire(s) au lycée* et on y verra sur quels faits linguistiques s'appuie la persuasion.

On donnera ici quelques exemples empruntés au corpus présenté par O. Barbarant, en complément de ceux qu'il a lui-même évoqués.

a) Les amphibologies (ou ambiguïtés grammaticales) dans *En attendant Godot*

Proposer cet ensemble de répliques, demander aux élèves de les retrouver dans la scène et de s'interroger sur ce qu'elles ont de particulier :

E: Rien à faire / V: Je commence à le croire

V: Alors, te revoilà, toi. / E: Tu crois ?

E: Qu'est-ce que tu veux que je te dise, tu attends toujours le dernier moment. / V: Le dernier moment ... (*Il médite*) C'est long, mais ce sera bon.

V: Fais voir. / E: Il n'y a rien à voir.

Exemple : « Rien à faire » peut signifier : « Je n'y arrive pas » (à enlever ma chaussure) / « Je m'ennuie » / « Je suis impuissant » (en tant qu'homme, je ne peux rien sur ma vie)

L'objectif est d'amener les élèves à s'interroger sur l'apparente trivialité du langage et de montrer que derrière la banalité des expressions toutes faites, on peut lire un autre sens, philosophique et métaphysique, qui fait d'entrée de jeu percevoir une autre dimension de la pièce. C'est une façon aussi de redonner de l'épaisseur à la langue et de montrer que même dans ces usages quotidiens, elle peut être objet de réflexion.

b) Entrer dans un texte par l'étude d'un mot ou d'un réseau de mots

Premier exemple : celui proposé par Olivier Barbarant pour le premier extrait du *Roman inachevé* (« Classe 17 ») à partir du dernier mot du poème « défardé ». Deux questions pour entrer dans l'analyse du texte : que veut dire ce mot ? (ce qui suppose d'entrer dans son analyse morphologique et de réfléchir au sens de la racine « fard », à l'aide de dictionnaire) pourquoi est-ce le dernier mot du poème ?

Deuxième exemple : pour la lecture du premier extrait de Giono, *Refus d'obéissance*.

Donner trois mots : « boisseau », « blé », « moisson ». Faire lire un article de dictionnaire pour élucider « boisseau » et commencer à faire percevoir la richesse symbolique du terme.

Extrait du *Dictionnaire de l'Académie française* (en ligne) :

(1) **BOISSEAU** n. m. XIIe siècle, *boistel*, *boissel*. Peut-être dérivé de l'ancien français *boisse*, « mesure de blé, sixième du boisseau », d'origine gauloise.

1. Ancienne mesure de capacité, d'un peu plus de dix litres, utilisée pour les matières sèches. *Un boisseau de farine, de grain, de sel. La capacité du boisseau différait selon les provinces.* Expr. *Mettre la lampe, la lumière sous le boisseau*, par allusion à l'Évangile, la dissimuler et, fig., *mettre, garder sous le boisseau*, cacher aux hommes la vérité ou garder secret ce qu'on devrait faire connaître. *Ces documents révélateurs ont été gardés longtemps sous le boisseau.* 2. Le contenu de cette mesure. *Jeter à la volaille un boisseau de grain.* Expr. fig. et fam. *Un boisseau de puces*, une personne agitée,

exaspérante. 3. Par anal. BÂT. Chacun des éléments creux cylindriques qui s'emboîtent pour former un conduit d'évacuation ou de ventilation. - PLOMBERIE. Cavité d'un robinet dans laquelle tourne la clé.

De même pour « blé » et « moisson » : peut-être ces mots n'ont-ils pas d'épaisseur symbolique pour des élèves dont le mode de vie est essentiellement urbain, mais c'est à voir. Un temps de réflexion et d'échange sur ces mots rendra ensuite les élèves attentifs à une dimension du texte qui n'aurait peut-être pas été perçue d'emblée. Mettre le premier extrait en regard de la fin de l'œuvre.

2. Faire contribuer l'étude d'un ou plusieurs points de langue à l'analyse du texte

a) Comparer les régimes d'énonciation dans les textes de Borgès et de Gide.

L'étude de *La Demeure d'Astérion* a montré l'intérêt d'un système énonciatif qui fait entrer dans les pensées du Minotaure et l'effet produit par la rupture de ce système dans les dernières lignes de la nouvelle.

On pourra demander aux élèves une comparaison de ce système énonciatif avec celui du texte extrait du *Thésée* de Gide :

Déroulant le fil, je pénétrai dans une seconde salle, plus obscure que la première ; puis dans une autre plus obscure encore ; puis dans une autre, où je n'avançai plus qu'à tâtons. Ma main, frôlant le mur, rencontra la poignée d'une porte, que j'ouvris à un flot de lumière. J'étais entré dans un jardin. En face de moi, sur un parterre fleuri de renoncules, d'adonides, de tulipes, de jonquilles et d'œillets, en une pose nonchalante, je vis le Minotaure couché. Par chance, il dormait, j'aurais dû me hâter et profiter de son sommeil, mais ceci m'arrêtait et retenait mon bras : le monstre était beau.

Comme il advient pour les centaures, une harmonie certaine conjugait en lui l'homme et la bête. De plus, il était jeune et sa jeunesse ajoutait je ne sais quelle charmante grâce à sa beauté ; armes, contre moi, plus fortes que la force et devant lesquelles je devais faire appel à tout ce dont je pouvais disposer d'énergie. Car on ne lutte jamais mieux qu'avec le renfort de la haine ; et je ne pouvais le haïr. Je restai même à le contempler quelque temps. Mais il ouvrit un œil. Je vis alors qu'il était stupide et compris que je devais y aller...

Ce que je fis alors, ce qui se passa, je ne puis le rappeler exactement. Si étroitement que m'embâillonnât le tampon, je ne laissais pas d'avoir l'esprit engourdi par les vapeurs de la première salle ; elles affectaient ma mémoire, et, si pourtant je triomphai du Minotaure, je ne gardai de ma victoire sur lui qu'un souvenir confus, mais, somme toute, plutôt voluptueux. Suffit, puisque je me défends d'inventer. Je me souviens aussi, comme d'un rêve, du charme de ce jardin, si capiteux que je pensais ne pouvoir m'en distraire ; et ce n'est qu'à regret, quitte du Minotaure, que je regagnai, rembobinant le fil, la première salle, où rejoindre mes compagnons ».

Après avoir demandé qui parle dans ce texte et comparé l'intérêt du choix énonciatif de chacun, il s'agirait sur un passage délimité dans chaque texte de demander un relevé des verbes conjugués. Ce relevé devrait faire apparaître que le temps de base dans *La demeure*

d'Astérion est le présent, et que fonctionnent avec ce présent d'énonciation le passé composé et le futur. On est pour l'essentiel dans le système du discours (même si on a deux ou trois brefs passages de récit au passé simple) qui donne l'impression de suivre la parole du personnage en même temps qu'il l'énonce. D'où l'effet de rupture produit par la disparition de cette voix à la fin.

Dans *Thésée*, le temps de base est le passé simple qui alterne, classiquement, avec l'imparfait : on est bien dans le système du récit avec un « je » qui se projette dans un passé disjoint du moment de l'énonciation. Le « je » qui parle au présent d'énonciation intervient cependant pour commenter son propre récit : « Suffit, puisque je me défends d'inventer. Je me souviens aussi... »

b) Confronter syntaxe et prosodie dans un poème d'Aragon

Il est possible de demander un travail préparatoire de mise en voix à partir de deux strophes en demandant : quels sont les mots qu'il faut lire ensemble ? comment sait-on où faire les pauses quand il n'y a pas de ponctuation ? Demander un système d'annotations : // pour les ponctuations fortes, / pour les ponctuations faibles.

Confronter les propositions. L'objectif est de montrer ce que le vers fait avec la syntaxe : comment il modifie l'ordre des mots, comment il joue aussi de l'ellipse. Mais il s'agit aussi de montrer qu'il y a des groupes syntaxiques et que ce sont ces groupes qui peuvent éventuellement être déplacés pour créer des effets de rythme, notamment, mais aussi de sonorités ou des mises en relief, par exemple.

On peut demander enfin, pour faire encore mieux percevoir ce que fait la poésie avec la phrase, une transcription en prose, avec restitution de la ponctuation. Dans ce cas aussi, les comparaisons entre les choix des élèves et les discussions pour expliquer et justifier ces choix sont intéressants à la fois comme réflexion sur la langue (ici syntaxe et ponctuation) et sur l'interprétation du texte poétique.

C'était un temps de solitude Ô long carême des études Où tout à son signe est réduit Aux constellations la nuit La vie affaire de mémoire De chiffres blancs au tableau noir Et lorsqu'on mourait à Vimy Moi j'apprenais l'anatomie	C'était un temps de solitude – Ô long carême des études – où tout est réduit à son signe, où la nuit (est réduite) aux constellations (et) où la vie est affaire de mémoire, de chiffres blancs au tableau noir. Et lorsqu'on mourait à Vimy, moi, j'apprenais l'anatomie.
J'avais l'homme abstrait pour domaine Or les récits de Thérémène	J'avais pour domaine l'homme abstrait. Or les récits de Thérémène transformaient les

Fallait-il deux fois qu'on les tue Transformaient les morts en statues De toujours les grands mots m'irritent Et ces millions d'Hippolyte Ils étaient sur leurs chars et moi J'avais quatre-vingts francs par mois	morts en statues (fallait-il deux fois qu'on les tue ?). Depuis toujours, les grands mots m'irritent. Et ces millions d'Hippolyte, ils étaient sur leurs chars, et moi, j'avais quatre-vingts francs par mois.
---	---

c) Mettre en espace une phrase complexe

Voir pour l'explication de cette proposition et pour son application à des exemples de syntaxe oratoire l'ouvrage *Grammaire(s) au lycée* et le chapitre « Grammaire pour lire ».

Un exemple dans l'extrait 3 du *Roman inachevé* qui reproduit dans la syntaxe l'errance du poète dans les rues de Moscou :

Ici j'ai tant aimé la nuit et le silence
Tant de fois égaré mes pas...
J'ai perdu mon chemin à plaisir Tant de fois
Tant de fois retrouvé mes fantômes en loques
Ombres de mon passé Dont le nom m'échappait
Que j'ai finalement Confondu ce qui vient
Et ce que j'imagine
Sans savoir que tout songe est le deuil d'aujourd'hui
Que l'homme voit la flamme et ne peut ...
Et s'il ne se perd plus où nos yeux se perdirent,
Plus tard ses yeux seront séduits

3. De l'étude d'un fait de langue en lecture à l'écriture

On renverra à l'ouvrage *Grammaire(s) au lycée* et à son chapitre « Grammaire pour écrire » qui propose d'abord l'étude des relatives dans un extrait du *Bonheur des dames* de Zola pour aboutir à la rédaction d'une description à la manière de Zola, qui utilise notamment les relatives. Une telle démarche est aisément transposable, par exemple dans l'objet d'étude « Parcours de personnage » en partant de la description du personnage.

Il s'agit ici de faire place à l'écriture d'invention qui prend appui sur la lecture et repère notamment des procédés d'écriture qu'il s'agit ensuite d'imiter pour se les approprier.

a) Ecrire à partir d'un patron syntaxique

Lorsqu'on repère dans un texte une phrase complexe particulièrement intéressante à analyser, tant sur le plan grammatical que pour ce qu'elle apporte au sens du texte (voir exemple 2. c), il est intéressant, et plus efficace pour l'appropriation de formes syntaxiques élaborées, d'élaborer un patron syntaxique qu'on demandera aux élèves de reprendre pour le remplir avec leurs propres mots. Ainsi, on pourra leur proposer d'écrire un poème dans une forme

libre (sans exigence de prosodie ni de rimes) mais reprenant la structure suivante, inspirée de l'extrait 4 du *Roman inachevé* :

Tant que je + verbe au futur ...
 Tant que nom + verbe au futur ...
 Tant que je + verbe au futur ...
 Quand nom + verbe au conditionnel ...
 Quand je ne pourrais + verbe à l'infinitif ...
 ni + verbe à l'infinitif ... *ni* + verbe à l'infinitif
 Je + verbe au futur...

b) De l'étude des moyens linguistiques de la persuasion à leur utilisation dans un écrit personnel (lettre ouverte, plaidoyer)

L'étude du texte de Giono se prête particulièrement bien à cette étude. On pourra s'attacher, par exemples, aux différentes formes de la répétition et à l'usage du *je*.

Pour réfléchir sur la persuasion de manière contrastive, on pourra rapprocher ce texte de la lettre ouverte de Romain Rolland à la jeunesse en 1914 : « Au-dessus de la mêlée », dont le style est plus oratoire :

Ô jeunesse héroïque du monde ! Avec quelle Joie prodigue elle verse son sang dans la terre affamée ! Quelles moissons de sacrifices fauchées sous le soleil de ce splendide été !... Vous tous, jeunes hommes de toutes les nations, qu'un commun idéal met tragiquement aux prises, jeunes frères ennemis — Slaves qui courez à l'aide de votre race, Anglais qui combattez pour l'honneur et le droit, peuple belge intrépide, qui osas tenir tête au colosse germanique et défendis contre lui les Thermopyles de l'Occident, Allemands qui lutez pour défendre la pensée et la ville de Kant contre le torrent des cavaliers cosaques, et vous surtout, mes jeunes compagnons français, qui depuis des années me confiez vos rêves et qui m'avez envoyé, en partant pour le feu, vos sublimes adieux, vous en qui refléurit la lignée des héros de la Révolution — comme vous m'êtes chers, vous qui allez mourir ! [...]

Notre civilisation est-elle donc si solide que vous ne craigniez pas d'ébranler ses piliers ? Est-ce que vous ne voyez pas que si une seule colonne est ruinée, tout s'écroule sur vous ? Était-il impossible d'arriver, entre vous, sinon à vous aimer, du moins à supporter, chacun, les grandes vertus et les grands vices de l'autre ? Et n'auriez-vous pas dû vous appliquer à résoudre dans un esprit de paix (vous ne l'avez même pas, sincèrement, tenté), les questions qui vous divisaient, — celle des peuples annexés contre leur volonté, — et la répartition équitable entre vous du travail fécond et des richesses du monde ? Faut-il que le plus fort rêve perpétuellement de faire peser sur les autres son ombre orgueilleuse, et que les autres perpétuellement s'unissent pour l'abattre ? À ce jeu puéril et sanglant, où les partenaires changent de place tous les siècles, n'y aura-t-il jamais de fin, jusqu'à l'épuisement total de l'humanité ?

On proposera ensuite d'écrire un article ou un discours reprenant certains des procédés qui auront été étudiés.

B. Etudier la langue pour écrire

1. La question de l'orthographe

a) Etablir un diagnostic

Prenons comme exemple et point de départ de la réflexion un échantillon de productions d'élèves pour l'épreuve de lettres du bac professionnel.

Cet échantillon n'a pas de représentativité scientifique, mais l'expérience permet de dire que les problèmes mis en évidence se retrouvent largement car ils correspondent à des points de difficulté de notre langue. Intéressant également : ces extraits proviennent de copies de tout niveau, certaines avec le maximum des points sur la question. Inversement, il y a des réponses notées 0 mais correctes formellement. Il y a donc déconnection entre correction de la langue et contenu comme dans l'exemple suivant :

Note 3/4 (note globale : 11/20)

Le rôle que Rieux accepte d'assumer rejoint celui que choisit la chanson car dans les 2 cas ils exprimes défendent et dénonce. ce qu'il en a dire ou comme dans le texte 2 Rieux « va témoigner de ce qu'il a vue, ils dénonce dans les 2 texte leurs vie, ce qu'il leurs est arriver.

Je ne veux pas poser ici le problème de l'évaluation : ce qui m'intéresse, c'est que la majorité des élèves de l'échantillon, quelle que soit leur réussite de la tâche demandée, est confrontée à la même difficulté.

En outre, le problème n'est pas propre aux élèves de bac pro : on pourrait faire un travail similaire avec des copies du bac général. Le problème est sans doute quantitativement plus importants en bac pro puisqu'on sait bien qu'y ont souvent été orientés des élèves au parcours scolaire plus difficile que d'autres et généralement en délicatesse avec l'écrit. Mais les faits relevés sont révélateurs d'une situation beaucoup plus générale.

Si on tente un rapide classement des écarts à la norme linguistique, sans prétendre épuiser la question, on peut mettre en évidence quelques faits saillants qui correspondant à des zones de difficulté de l'orthographe du français :

1. Les chaînes d'accord :
 - a. Accords dans le GN
*il défande **tout** les deux une seul chose*
*les auteurs ont **tout** les 2...*
ses envit
l'injustice et la violences faites aux pestiférés
une émotions
Les points commun
Leurs points commun
 - b. Accords sujet-verbe
Les différences entre les deux textes **est** que...

Les points commun sont que ces deux auteurs utilise la production artistique pour faire passer un message, un témoignage, pousser un cri.

Les éléments qui différencie les 2 textes **est** tout d'abord la nature des textes ... de plus les 2 textes ne parle pas de la même chose.

il utilise la répétition « Je ne suis qu'un cri », des adjectifs qui le qualifie

le texte de Albert Camus et la chanson de Jean Ferrat porte sur le même thème, le cri.

Les deux acceptent d'assumer le rôle de ceux qui ne se taisent pas.

ils expriment défendent et dénoncent

Facteurs de difficulté :

- accord du verbe et en particulier des verbes du 1^{er} groupe dont le pluriel ne s'entend pas à l'oral : « utilise », « différencie »
 - éloignement entre le nom qui commande l'accord et le verbe
 - accord du verbe dans la relative quand le sujet pluriel est repris par « qui »
- Ce sont des accords complexes

2. La proposition relative

- Jean Ferrat présente ce qu'il veut être et les valeurs qui défendent
- Les valeurs qu'il défend sont

3. Les formes verbales en /E/

- les cris sont les seuls moyens d'exprimer la peur des gens. ... et c'est cela qui nous permet de s'exprimer, d'exprimer une émotion qu'on ressent
- il évoque qu'il est un cri à mainte reprise pour se révolter semblablement... pour se révolter vers 4 Mais aussi pour montrer qu'il existe
- il veut faire passer un message au monde
- ils dénoncent dans les 2 textes leurs vies, ce qu'il leur est arrivé.

4. Autres terminaisons verbales

La thématique qui les unit

5. Quelques cas de non correspondance phonème-graphème

il n'existe pas

sa couleur

Autres zones de difficulté : leur (pronom, déterminant), homonymes : on/ont, et/est, a/à (mais moins flagrant), omission de la particule négative.

Il est important d'analyser ainsi les écrits de ses propres élèves afin de repérer ce qui est acquis pour la majorité, ce qui est encore fragile (car insuffisamment automatisé), ce qui reste une difficulté importante. Et il se peut que ce ne soit pas les mêmes difficultés pour les élèves. On renverra pour cela à la nouvelle forme d'évaluation de la dictée présentée par Olivier Barbarant (voir <http://eduscol.education.fr/cid77753/un-bareme-graduel-de-correction-de-la-dictee.html>)

2. Apprendre la révision orthographique

Pour l'orthographe, il ne s'agit pas de reprendre une énième fois des règles que les élèves ont vues et revues, ni de faire des exercices qui isolent la difficulté et ne permettent pas l'appropriation lors de la production d'écrit. Il faudra profiter de l'AP chaque fois que possible pour pratiquer des entretiens métagraphiques et, de manière générale, demander aux élèves de verbaliser leur raisonnement, afin de comprendre ce qui ne va pas dans leur façon de s'y prendre. L'enseignant, pour sa part, ne manquera pas, chaque fois que l'occasion se présente, de verbaliser son propre raisonnement au moment où il écrit afin de le rendre visible aux élèves.

Il s'agit également d'apprendre la révision orthographe. Voici résumé à grands traits la démarche que proposent Catherine Brissaud et Danièle Cogis dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe*, démarche transposable au lycée professionnel :

- Construction d'une grille typologique des erreurs :

- en binômes, correction d'erreurs préalablement soulignées par l'enseignant dans un texte d'élève
- proposer un classement des erreurs
- après confrontation des classements, mise au point d'une typologie
- mise à l'épreuve de la typologie sur une autre partie du texte

Typologie retravaillée à une ou deux reprises dans l'année.

- Balisage du texte :

Objectif : apprentissage de stratégies de révision. Deux types de balise : en cours d'écriture, signe de doute ; en relecture, traces de révision.

- Signes de doute : en cours d'écriture, pour ne pas perdre le fil de son discours, le scripteur marque les endroits où il hésite par un signe de doute.
- Traces de révision : pour que les élèves apprennent à repérer leurs erreurs :
 - Choisir une catégorie d'erreurs (ex. : accord de l'adjectif) et mettre au point une stratégie
 - Demander des traces de leur questionnement
 - Demander de justifier la correction par écrit

Principe : limiter la longueur du texte à corriger, la catégorie d'erreurs, le nombre de justifications. Utiliser la grille typologique. Procéder en différentes étapes :

- l'enseignant montre au tableau comment il fait
- les élèves le font au tableau
- par binômes
- individuellement

2. Ecrire à partir de collocations spécifiques à l'analyse et au commentaire et, plus largement, de matrices textuelles de ce genre d'écrits demandés aux élèves et pour lesquels on ne leur donne pas de modèles

Partir d'un problème d'écriture précis qui a pu être analysé chez certains lycéens, à savoir les dysfonctionnements dans la combinaison qui s'opère entre lexicque et syntaxe. Exemples :

Le poète relate un sentiment heureux de retrouver la Velléda mais aussi un sentiment malheureux car cette prêtresse germanique s'écaille. (1re)

Le romancier pousse une analyse approfondie des personnages, qui facilite la compréhension du lecteur. (TL)

Dans le texte 1, cela porte sur le cri de la détresse (Tpro)

Dans sa chanson il évoque qu'il est un cri à mainte reprise pour se révolté semblablement et aussi pour se défandre comme le dit-il Strophe 4 vers 3, pour se révolté vers 4 Mais aussi pour montrer qu'il existe pardonnez moi si je vous dérange Strophe 5 vers 1. (Tpro)

Les difficultés concernent à la fois lexicque, syntaxe et sémantique. Au lycée général, les élèves combinent dans une syntaxe proche du français parlé des éléments propres à une écriture de commentaire. Ce problème risque d'apparaître également en terminale bac pro dans la rédaction de la réponse à une question d'analyse et d'interprétation.

C'est pourquoi il faut, comme en langue vivante, apprendre des formules stéréotypées, des façons de dire partagées, des attaques de phrase comme « le point de vue développé dans ce texte ... », des formules productives comme « l'auteur évoque (une réalité) / suggère / propose (une analyse) / traduit (un sentiment)... », des formules pour introduire des exemples (« comme le montrent / l'évoquent les expressions ..., les verbes... », « comme en témoigne l'utilisation de... »).

Ce travail peut se faire lors de la correction d'un premier essai de réponse et le TBI peut être ici un outil intéressant : l'enseignant a scanné des écrits, un élève au tableau fait des propositions d'amélioration après débat avec la classe. Le même travail peut se faire au vidéoprojecteur si le texte a été dactylographié.

On peut aussi partir de réponses rédigées dans un corrigé (ce qui suppose, par exemple, de rédiger un corrigé complet à partir des indications données dans les corrigés officiels) et repérer avec les élèves toutes les formules utiles.

Voici un exemple à partir des éléments du corrigé de la session de juin 2014 (les éléments déjà rédigés ont été laissés tels quels) :

Présentation du corpus Les trois documents illustrent une mise en scène de la parole devant une assemblée. Les auteurs s'engagent pou une cause : la lutte contre le racisme et l'égalité entre les peuples, l'amélioration des conditions d'existence. Ils souhaitent obtenir l'adhésion du public.	Les trois documents, deux extraits de roman et une photographie du leader noir M. L. King, représentent chacun un personnage qui prend la parole devant une assemblée, avec une mise en scène propre aux circonstances de cette parole. Les deux personnages fictifs et le personnage réel parlent pour défendre une cause : celle des noirs réduits en esclavage ou discriminés, celle des mineurs dont le travail est exploité.
---	--

	Leur parole a pour but d'obtenir l'adhésion de leur auditoire et de les inviter à agir dans le sens qu'ils indiquent.
Analyse et interprétation Etienne Lantier calme les mineurs grévistes par la mise en scène de la parole. Il adopte une posture qui construit son autorité : « il se tient immobile », « le geste lent », sur le tronc d'arbre ». Sa voix émane de l'obscurité, elle est calme et posée : « sa voix ne grondait plus », « le ton froid ». Le discours fait appel à la raison : « des faits rien que des faits ». Le texte montre l'organisation de sa pensée qu'il veut rationnelle. Les connecteurs logiques (comme « d'abord », « puis », « donc », « en outre ») soulignent cette volonté d'un discours quasi-mathématique : discours calme et organisé à la manière du « scientifique ». Opposition entre le calme d'Etienne Lantier (« Il avait pris le ton froid d'un simple mandataire du peuple qui rend des comptes ») et les « exclamations » et les « cris » de la foule. Il ne cherche pas à susciter les passions mais bien à appeler à la raison. Les mineurs se figent dans une attention inquiète puis se sentent de plus en plus impliqués. Finalement Lantier leur pose deux questions qui ne sont pas seulement oratoires puisqu'elles exigent une réponse. Ces deux questions supposent une réflexion et invitent au silence : « voulez-vous la continuation de la grève ? », « que comptez-vous faire ? » (l. 30 et 31). Le décor et le moment (la nuit, la forêt, la lune) concourent enfin à donner à ce moment un caractère solennel, souligné par la dernière phrase : « c'était l'apôtre apportant la vérité ».	Après avoir appelé les mineurs à la révolte en suscitant leur indignation et les avoir ainsi rendus attentifs à sa parole, Etienne Lantier ménage un temps de silence qui met le public en position d'attente et change de registre. Placé en hauteur par rapport aux mineurs (« sur un tronc d'arbre », « en haut de la pente »), il adopte une posture qui met en scène son autorité : « il se tient immobile », il a « le geste lent ». Sa voix sort de l'obscurité, elle est calme et posée : « sa voix ne grondait plus », « le ton froid ». Son discours fait appel à la raison en disant s'appuyer sur « des faits rien que des faits ». Le texte montre l'organisation de sa pensée qu'il veut rationnelle. Les connecteurs logiques (comme « d'abord », « puis », « donc », « en outre ») soulignent cette volonté d'un discours quasi-mathématique : discours calme et organisé à la manière du « scientifique ». On note/remarque également une opposition entre le calme d'Etienne Lantier (« Il avait pris le ton froid d'un simple mandataire du peuple qui rend des comptes ») et les « exclamations » et les « cris » de la foule. Il ne cherche pas à susciter les passions mais bien à appeler à la raison. <i>Autres formulations :</i> Le calme d'Etienne Lantier ... s'oppose aux « exclamations » et aux « cris » de la foule. <i>Ou encore :</i> Le passage ménage une opposition entre le calme d'Etienne Lantier (« Il avait pris le ton froid d'un simple mandataire du peuple qui rend des comptes ») et les « exclamations » et les « cris » de la foule. L'orateur ne cherche pas ...

Le même travail peut être fait à partir des éléments de corrigé donnés en classe sur les corpus étudiés pendant l'année : comment passe-t-on de ces éléments de contenu à la rédaction et à la mise en texte ?

A partir de là, il s'agit de constituer un répertoire de formules et de matrices syntaxiques réutilisables pour les prochains exercices écrits ou pour travailler les écrits du bac en écriture longue.

Les élèves sont ainsi amenés à prendre conscience de l'existence de ces structures syntaxiques lexicalisées qui pourraient être synthétisées et réutilisées pour écrire une nouvelle réponse ou, pourquoi pas tenter d'en formuler une à l'oral. Cela peut avoir un effet facilitant pour l'entrée dans l'écriture et permettre un apprentissage à la fois de la syntaxe et du lexique.

De manière générale, il faut écrire le plus souvent possible pour que le recours à l'écriture soit considéré comme naturel et ne représente plus un effort insurmontable. Pour cela, penser aux écrits de travail ou écrits intermédiaires, qui ne feront pas l'objet de corrections, mais peuvent inciter les élèves à se poser des questions de formulation.

Et il faut utiliser les mêmes principes que l'écriture longue en CAP pour tous les écrits élaborés qu'on demande aux élèves.

Du côté de l'enseignant, cela suppose, pour tout écrit demandé, d'en anticiper les difficultés et d'apporter en amont des aides à l'écriture. Pour cela, pas d'autre moyen que de se contraindre soi-même chaque fois à l'exercice de rédaction et à l'analyse de son propre écrit pour en faire ressortir les éléments lexicaux et syntaxiques qui seront nécessaires également à l'écriture des élèves.

En voici un exemple, à partir de la consigne d'écriture donnée par O. Barbarant dans la séquence sur le Minotaure :

Rappel de la consigne : *Après avoir visionné cet extrait (de 0 à 1'45), vous rédigerez un texte **expliquant** ce que cet opéra et sa mise en scène disent et font du personnage mythologique. Vous **justifierez** votre interprétation par des remarques précises.*

Pour répondre à cette consigne, il faut donc à la fois « expliquer » et « justifier », l'explication reposant d'abord sur une description et une analyse de ce qui est vu, puis une mise en relation avec une ou plusieurs idées concernant le personnage mythologique, ce qui suppose de passer à un niveau de réflexion plus général qui permet la relation avec ce qui a déjà été dit dans la séquence sur le Minotaure. La justification est cette opération de mise en relation logique des éléments décrits et analysés et des idées qu'ils évoquent.

On peut proposer deux formes de rédaction :

- l'une qui part de la description de ce qui est vu, ces éléments devenant la justification qui permet de dégager des idées générales sur le personnage du Minotaure (cette façon de faire suit l'ordre des opérations du spectateur qui voit puis analyse).
- l'autre qui expose les différentes idées générales qui ont été dégagées et les justifie chacune dans un second temps en s'appuyant sur des éléments de la mise en scène.

Cette deuxième façon de faire est plus élaborée que la première puisqu'elle recompose le processus intellectuel en mettant au premier plan les idées dégagées et fait jouer ensuite les éléments de description comme des éléments de justification.

A chaque forme correspondent des éléments linguistiques différents.

En voici deux exemples :

Dans cet extrait de l'opéra, le personnage du Minotaure est seul en scène, elle-même baignée d'éclairages bleu sombre. Son torse nu est velu, et surmonté d'une tête de taureau qui laisse cependant voir, par transparence à travers une partie grillagée, son visage d'homme. Selon la position du personnage sur la scène, on croit voir tantôt un homme, tantôt la tête de taureau dont les yeux s'imposent au spectateur et occultent la part humaine du Minotaure. La mise en scène de l'opéra met ainsi clairement en évidence le caractère à la fois humain et animal du Minotaure et son identité indécise, encore soulignée par le reflet trouble du personnage dans le miroir qui se trouve derrière lui. Le personnage a un corps massif : il pourrait représenter la force (celle du taureau) et susciter la peur. Mais son attitude est voûtée, sa démarche hésitante, presque titubante, et son chant proche de la plainte. La mise en scène révèle donc sa fragilité et provoque chez le spectateur un sentiment de compassion.	La mise en scène de l'opéra met clairement en évidence le caractère à la fois humain et animal du Minotaure et son identité indécise. En effet, le personnage du Minotaure, qui apparaît seul en scène dans cet extrait et baigné dans un éclairage bleu sombre, a ici le torse nu, velu, et surmonté d'une tête de taureau qui laisse cependant voir, par transparence à travers une partie grillagée, son visage d'homme. Selon la position du personnage sur la scène, on croit voir tantôt un homme, tantôt la tête de taureau dont les yeux s'imposent au spectateur et occultent la part humaine du Minotaure. L'identité indécise du personnage est encore soulignée par le reflet trouble du personnage dans le miroir qui se trouve derrière lui. La mise en scène révèle également sa fragilité et provoque chez le spectateur un sentiment de compassion. En effet, alors que, par son corps massif et ses cornes menaçantes, le personnage pourrait représenter la force (celle du taureau) et susciter la peur, son attitude est voûtée, sa démarche hésitante, presque titubante, et son chant proche de la plainte.
Le Minotaure est ainsi représenté comme un personnage souffrant et déchiré, entre sa part humaine et sa part animale, non en monstre mythologique terrifiant.	

Ces formes d'écriture ne vont pas de soi et demandent à être travaillées pour que les élèves disposent des formes linguistiques qui permettront à la fois la pensée et l'écriture.

D. Etudier la langue pour s'exprimer à l'oral

Cette partie restera énoncée sous forme de pistes qu'il faudrait expérimenter pour en tirer un matériau linguistique. Pour toutes ces pistes, on gagnera à s'inspirer de ce qui est fait en langue vivante étrangère.

1. Utiliser les jeux de rôle pour s'approprier les « clichés linguistiques » qui doivent être partagés dans certaines situations

L'enseignement général de spécialité peut être un bon cadre pour cela.

Cela peut aller des formules de politesse, des formes de salutation à des expressions et manières de dire propres à certains contextes professionnels.

2. Donner des matrices linguistiques (sur le même modèle que pour les écrits du bac) qui permettent de faire une présentation orale

Il s'agit de partir des genres de l'oral, genres sociaux ou scolaires (interview, exposé, présentation d'un livre...) dont on peut décrire les codes (comme pour les genres littéraires) et d'en extraire les formes linguistiques dont on a besoin pour parler et conduire son propos. Comme pour l'écriture, il s'agit d'observer dans un premier temps comment font les experts : étudier une prise de parole enregistrée, ou (pour l'enseignant) se contraindre soi-même à l'exercice (par exemple, comment ferais-je pour présenter un livre ?) et s'enregistrer. Une fois isolées les « manières de dire », on en fait un matériau linguistique dont les élèves sont invités à s'emparer et à réutiliser dans des présentations orales.

3. Travailler un point de langue à partir de l'oral

Pour une présentation plus détaillée et davantage d'exemples, voir l'ouvrage de B. Maurer signalé dans la bibliographie : *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*.

A partir de courtes situations d'oral qui supposent de mobiliser des actes de parole périlleux (qui mettent le locuteur en danger de perdre la face), il s'agit de recueillir les énoncés produits (par l'enregistrement) et d'analyser les différentes façons de dire.

Exemples d'actes de parole périlleux : *demander quelque chose, présenter des excuses, décliner une offre, faire des compliments*.

Exemple de corpus recueilli à partir de la situation suivante : *demander un stylo*.

Un élève joue le rôle muet de celui à qui on demande le stylo ; les autres lui formulent leur demande tour à tour avec la consigne de varier la façon de demander.

Le corpus de formulations recueilli permet de travailler à la fois sur les formes de l'interrogation et sur la modalisation, de façon plus intéressante et fructueuse qu'en faisant,

par exemple, une leçon sur les types de phrase comme les élèves en ont subi beaucoup depuis l'école primaire :

est-ce que vous auriez un stylo s'il vous plaît pourriez-vous me prêter un stylo s'il vous plaît est-ce que je pourrais avoir un stylo s'il vous plaît pourrais-je vous emprunter un stylo s'il vous plaît je voudrais un stylo j'ai pas de stylo vous auriez pas un stylo pour moi ce serait pour un stylo vous auriez pas un stylo s'il vous plaît un stylo
--

E. Etudier la langue pour acquérir des connaissances sur le système de la langue

L'étude de la langue dans le cadre de la séquence d'enseignement, même si elle permet, comme nous avons essayé de le montrer, de clarifier les différentes finalités de cette étude, laisse entiers deux problèmes : comment créer une progression) la fois dans l'étude et la pratique de la langue pour les élèves, quand le matériau linguistique est donné d'abord par des textes choisis pour traiter les objets d'étude au programme et non pour étudier la langue ? Comment rassembler les différents points de langue étudiés pour la lecture, l'écriture ou l'oral pour donner une compréhension d'ensemble du système de la langue, et non une vision atomisée ? Ces problèmes sont déjà ceux du collège, et si les apprentissages se passaient bien au collège, le lycée professionnel n'aurait besoin de se les poser qu'à la marge, pour un approfondissement de certaines notions ou pour des notions nouvelles.

1. Elaborer des progressions

La réalité étant pour l'instant autre, il faudrait prévoir une progression sur quelques points nodaux de l'étude de la langue, en commençant par l'orthographe, d'où la nécessité d'un diagnostic précis à l'entrée en seconde afin de pouvoir élaborer cette progression.

Cette progression en orthographe suppose de mobiliser à la fois morphologie et syntaxe. De manière plus générale, la syntaxe doit faire l'objet d'une préoccupation constante et d'une progression qui mette en relation l'observation des structures syntaxiques, et en particulier des diverses formes de la phrase complexe, et leur réutilisation dans l'écriture.

Enfin, le système verbal, à la fois dans sa morphologie et dans ses emplois, pourrait être le troisième ensemble qui devrait faire l'objet d'une attention toute particulière et de l'élaboration d'une progression. Des éléments de diagnostic à l'entrée en seconde seraient très utiles pour cela. Il s'agirait par exemple, à partir d'extraits de textes, de demander aux élèves de relever les formes verbales conjuguées et de les classer, sans leur donner de critères de classement. Il s'agit par là de savoir où ils en sont dans leur capacité à repérer les formes conjuguées, quelle vision ils ont de l'organisation du système verbal en français, tant du point

de vue des temps et des conjugaisons (morphologie verbale) que de leur emploi langagier (système du discours / système du récit).

2. Prévoir des temps de systématisation

Même si on arrive à construire une progression qui prend place dans les séquences consacrées aux différents objets d'étude, elle ne prendra sens que si on arrive à ménager des temps consacrés de manière spécifique à une réflexion sur le système de la langue, où on étudie la langue pour elle-même, afin d'en avoir une compréhension d'ensemble. En disant cela, j'ai bien conscience que le temps manque cruellement pour cela en lycée professionnel pour le français, et il me semble que ce n'est possible qu'en investissant les temps d'accompagnement personnalisé qui pourraient être dédiés à un fonctionnement en « chantier d'étude » (voir la forme proposée par C. Brissaud et D. Cogis dans leur ouvrage *Comment enseigner l'orthographe à l'école ?*). On pourrait ainsi concevoir un chantier d'étude sur le système verbal du français qui permette de donner une vision d'ensemble du système de la langue ou en atelier.

L'accompagnement personnalisé permettrait également de travailler la langue en atelier, selon la formule proposée par Karine Risselin dans son article « Des élèves grammairiens : le travail de la langue en atelier », signalé dans la bibliographie et que je résume rapidement dans le point qui suit. Sa proposition, conçue avec une classe de 3^e, me paraît en grande partie transférable au lycée professionnel³.

3. Travailler la langue en atelier

K. Risselin fait le constat du manque d'un temps plus réflexif sur la langue, sans souhaiter pour autant revenir à un enseignement cloisonné de l'orthographe grammaticale avec leçon et exercices.

Elle souhaite favoriser une progression fine et rigoureuse, de plus en plus complexe, d'étude de faits de langue possédant une grande rentabilité orthographique, tout en améliorant la posture métacognitive de l'élève. Elle cherche donc à trouver un temps où l'élève puisse s'emparer de sa langue, la saisir, la soupçonner, la commenter, où la langue devienne un objet à explorer à partir d'hypothèses.

³ Voir dans M. Lagrange, K. Risselin, *Textes et langue en 6^e* un autre exemple d'atelier transposable qui porte sur le passé simple. Il s'agit de donner un corpus de verbes conjugués au passé simple et de demander d'observer les formes (bases, marques du temps et de la personne) pour les classer. Les élèves retrouvent les trois groupes. Leur faire remarquer des incohérences et leur faire revoir leur classement. Le même ouvrage propose d'autres activités sur la nature des mots. On peut suggérer aussi l'activité de tri de mot : bon moyen, en atelier, de voir où en sont les élèves dans leur connaissance des catégories.

Elle fait un autre constat : des élèves qui se sentent en échec en orthographe et grammaire, qui ont une image très normée de la langue (fautes, règles), et pour lesquels il y a un écart entre la connaissance des règles et leur application.

Elle le mesure par une évaluation diagnostique : une courte dictée après laquelle les élèves ont eu à justifier la graphie de mots soulignés (terminaisons verbales pour l'essentiel). Elle constate que les élèves énoncent des règles mais ne les appliquent pas de manière constante. D'où la nécessité de construire un dispositif clairement identifié par eux, un espace de travail exclusivement consacré à la langue, un laboratoire d'analyse et de réflexion.

Elle propose donc **un atelier en trois temps** :

a) Temps de la réflexion (en fin de séquence ou hors séquence)

Trois activités pour susciter la réflexion :

- *dictée débat* : dicter un texte inconnu, non préparé, en rapport avec la séquence. Texte relu à partir des fiches memento créées lors de l'évaluation diagnostique → en groupe de 3 à 5 élèves, rendre une seule dictée au bout de 45 mn. Le professeur circule de groupe en groupe. Interventions stratégiques : rend les repérages plus efficaces, indique des opérations de maniement de la langue. → élèves mis en éveil, interactions fertiles dont ils gardent la mémoire.
- *corpus d'erreurs anonymé* : élèves mis en position de correcteur ou réviseur ; doivent justifier leurs réponses, à l'écrit, puis dans un bref échange oral puis corrections individuelles. Mise en évidence de trois zones à risque récurrentes : non correspondance graphème-phonème, sons /E/, accords en genre et nombre → travailler sur ces zones a une forte rentabilité dans la langue.
- *memento* : écrits de travail personnels qui récapitulent les points étudiés mais aussi les stratégies adoptées par les élèves

Elle conçoit ensuite une progression orientée vers la rentabilité orthographique pour pouvoir enrichir le memento :

- accords sujet-verbe
- passé simple /imparfait
- la phrase et ses constituants → réflexion sur les propositions → accords complexes
- GN
- retour sur l'accord sujet-verbe

Elle y ajoute des points de lexique et pour l'orthographe grammaticale la distinction entre natures et fonction.

b) Systématisation

- deux verbes à apprendre par semaine dans le Bescherelle (1^{er} trimestre : indicatif ; 2^e trimestre : impératif et conditionnel ; 3^e trimestre : subjonctif). Rappel en début d'année des désinences et constantes. Evaluation notée chaque semaine de 10 formes
- défi de connaître sans erreur les classes de mot : chaque semaine. Ex. : course de rapidité pour connaître la nature de 10 mots, trouver l'intrus dans une liste de mots, donner un mot et trouver 2 phrases dans lesquelles il aura une nature différente
- module brevet

c) Réinvestissement

Il s'agit d'installer une posture de vigilance et de soupçon face à ses propres écrits.

Cette organisation n'est ni une formule unique, ni une formule magique, mais si on veut que les différents points, les différents moments d'étude de la langue que les élèves traversent au cours de leur année scolaire et, de manière plus générale, au cours de leur scolarité, fassent sens pour eux, il faut arriver à ménager des temps où on réfléchit sur le fonctionnement de la langue pour en avoir l'intelligence et ne plus en être seulement un utilisateur qui n'a pas prise sur elle parce qu'il ne peut penser le système de la langue qu'il utilise. Cela vaut d'abord pour l'orthographe, dont l'étude devient intéressante quand elle n'est plus une collection de règles dont on ne perçoit pas le sens mais une entrée dans le fonctionnement morphologique et syntaxique de la langue, mais cela vaut aussi pour la syntaxe, pour les modalités d'énonciation, pour l'organisation du lexique et, de manière générale, pour tout ce qui permet de devenir acteur de son propre langage.

C'est pourquoi il importe de faire une véritable place à l'étude de la langue au lycée professionnel.