



**HAL**  
open science

## La langue au lycée : La syntaxe à l'épreuve des exercices du baccalauréat

Véronique Bruere

► **To cite this version:**

Véronique Bruere. La langue au lycée : La syntaxe à l'épreuve des exercices du baccalauréat. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, 2017, Le prédicat, pour quoi faire?, 5. halshs-02105933

**HAL Id: halshs-02105933**

**<https://shs.hal.science/halshs-02105933>**

Submitted on 22 Apr 2019

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

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



## La langue au lycée La syntaxe à l'épreuve des exercices du baccalauréat

---

Véronique BRUERE

Éspé de l'académie de  
Versailles

Université de Cergy-  
Pontoise

*Pour citer cet article :*

*Bruere V. (2017). La langue au lycée - La syntaxe à l'épreuve des exercices du baccalauréat. Scolagram n°4, décembre 2017*

*Retrieved from <http://scolagram.u-cergy.fr/>*

## Préambule

---

### « C'est facile maintenant... Il n'y a plus qu'à rédiger ! »

Il est des paroles d'enseignants, à commencer par les miennes, qui pensaient faire mouche. Et pourtant, le passage du brouillon à la copie, de la liste informelle d'idées à leur formulation écrite rigoureuse, c'est-à-dire conforme à la norme scolaire des épreuves type bac, s'avère être un moment délicat dont nous avons tendance à sous-estimer la difficulté. Au lycée, nous avons abandonné le costume de l'enseignant de français pour revêtir celui de Lettres. Les élèves savent maintenant rédiger ! Cette « vérité » ne faisait aucun doute jusqu'à ce que les trains de copies s'enchaînent avec toujours les mêmes erreurs et qu'une élève rende feuille blanche ou presque car, selon ses propres termes, elle ne savait pas comment mettre « les mots bout à bout ».

### « Relisez-vous ! ... D'accord, mais vous retirez combien de points pour la langue ? »

Alors que dire de cette injonction de relecture quand rien n'est écrit ou que tout l'est déjà et bien difficile à modifier ? Les corrections peuvent toucher tout ou partie d'une phrase, et éventuellement, par ricochet, un paragraphe entier. N'est-il pas déjà trop tard ? Les ratures et les renvois donneront à la copie finale l'aspect d'un « nouveau brouillon », avec la désagréable impression de ne pas progresser. Au mieux, les élèves pourront donc corriger leur orthographe sans incidence majeure sur le visuel qui doit d'entrée de jeu faire bonne impression. Mais l'orthographe n'est pas la principale responsable de cette gêne qui ralentit la compréhension du propos. La syntaxe est le point de résistance le plus lourd de conséquence, le talon d'Achille de trop nombreux élèves. Loin d'être familiarisés avec les types d'écrits très standardisés, pour ne pas dire stéréotypés, de l'EAF<sup>1</sup>, ils ne savent pas mettre les mots « en ordre de bataille »<sup>2</sup>. Ils n'ont pas encore tous cette prise de distance nécessaire et suffisante pour devenir leur propre lecteur ; un lecteur éclairé, capable de différencier ce qui se dit de ce qui s'écrit, d'ajuster le phrasé pour qu'il se fonde dans la norme tout en évitant les lourdeurs et autres maladrotes. Ce cap passé, rien n'interdira, en effet, d'exercer le style pour trouver son propre style.

Mais ne brûlons pas les étapes ! Commençons humblement par nous mettre à la place des élèves. Cherchons à comprendre ce qui se joue sur ce fil invisible reliant le cerveau à la plume afin de mieux remédier à ce qui nous crispe, nous irrite et fait de la correction des copies un véritable sacerdoce.

-2 points, -4 points... Les esprits s'échauffent en salle des professeurs pour sanctionner et finalement appliquer la double peine puisque la langue, mal maîtrisée, a déjà eu pour effet de faire oublier les bonnes remarques, quand nous ne sommes pas passés à côté.

### De l'horrible danger de...l'écriture !

Pour un adolescent, les attentes institutionnelles dans le cadre de l'épreuve anticipée de français reviennent à demander à un enseignant de Lettres d'écrire comme un

---

1 Épreuve anticipée de français.

2 Cf. étymologie du mot *syntaxe*

juriste<sup>3</sup>. La langue, peu naturelle comparée à celle que nous pratiquons et lisons au quotidien, devient alors étrangère, absconse et de fait difficile à maîtriser dans les (en)-tournures...

Le cahier des charges qui font aller les élèves de Charybde en Scylla est lourd et alimente les annotations sur les copies :

- Tu inséreras les citations correctement dans le propos ;
- Tu utiliseras des connecteurs pour relier correctement les idées et les phrases entre elles ;
- Mais tu feras des phrases courtes ;
- Tu présenteras les textes du corpus en évitant l'effet « catalogue » ;
- Tu annonceras ton plan en deux ou trois parties...

Cette liste de commandements non exhaustive doit nous inviter à nous interroger pour mieux remédier à cette forme qui entache le fond. Écouter les erreurs des élèves, c'est se donner une chance de les entendre et donc d'aider à les corriger. Certes, le chantier est pharaonique. Au lycée, le temps nous est compté. Aussi faut-il trouver des stratégies pédagogiques efficaces qui traitent le mal à la racine. Pour cela, rien de tel que de donner du sens à ce qui nous semble in-sens-é. Astolfi lui-même nous invite à faire de « l'erreur, un outil pour enseigner ». Croyons alors au fait que si l'erreur n'est pas stigmatisée mais au contraire expliquée, elle n'en sera que plus facile, non pas à éradiquer, mais au moins à limiter dans sa répétition. L'élève mérite davantage qu'une multitude d'abréviations dans la marge (Gr, synt, frs, md, tmd...) qui ne font que rajouter de la confusion à la confusion. Il doit comprendre ce qui se joue dans les mécanismes intellectuels déployés à l'écrit pour s'emparer de la langue. Dès lors, nous nous proposerons dans les lignes qui suivent d'analyser les errances syntaxiques récurrentes et pourtant si difficiles à éradiquer.

## Recensement et classement des « erreurs » syntaxiques les plus courantes<sup>4</sup>

---

### « Je me comprends... »... mais cela reste bien insuffisant !

- Entre forme de « parataxe »...

La notion de « parataxe » utilisée dans le cadre de cette réflexion est à comprendre au sens large afin de donner à entendre cette façon qu'ont les élèves de rédiger à l'économie. Cela se traduit de plusieurs façons :

- Pas de verbe conjugué :

---

3 Voltaire s'y est essayé à d'autres fins dans « De l'horrible danger de la lecture » !

4 Le corpus a été réalisé à partir de trois devoirs différents :

- Une question de corpus adressée à une classe de seconde portant sur la condition de la femme au XIX<sup>e</sup> siècle (*Un cœur simple* de Flaubert, *Au Bonheur des Dames* de Zola et *Bel-Ami* de Maupassant)
- Une dissertation réalisée par des élèves de 1<sup>ère</sup> S (Le théâtre doit-il être vu ou lu ?)
- Un bac blanc dont j'ai corrigé trente copies d'élèves de séries générales confondues (*Un porte-parole au service d'une cause* : *Quatrevingt-Treize* de Hugo, *Germinal* de Zola et *Photo de groupe au bord du fleuve* de Dongala)

« *Et enfin un extrait de Bel-Ami.* » (1).

Même si cette phrase non verbale n'est pas agrammaticale, dans ce genre d'exercice très normé, les tournures elliptiques sont entendues comme des erreurs, des accrocs à la fluidité du style.

Nous serions donc en droit d'attendre une tournure à l'impératif réclamant l'attention du lecteur ou un « simple » présentatif.

*Et enfin, prenons en considération l'extrait de Bel-Ami.*

*Et enfin, il y a un extrait de Bel-Ami.*

Reste néanmoins à savoir si finalement le style ne s'en trouverait pas alourdi...

« *Tout d'abord l'éloquence de Méréana : un atout du discours* » (2).

*Tout d'abord, l'éloquence de Méréana est un atout pour le discours.*

Dans cette deuxième occurrence, ce dont parle le scripteur, et ce qu'il en dit, apparaît clairement mais sans la médiation d'un verbe, rappelant au passage le style télégraphique.

- Absence du sujet et du verbe :

« *En utilisant le champ lexical de la souffrance physique, un corps ayant subi les séquelles de la vieillesse.* » (3)

Il faut bien entendu comprendre : « En utilisant le champ lexical de la souffrance physique, il décrit un corps ayant subi les séquelles de la vieillesse. ». Le gérondif rappelle implicitement que les informations sont données par le narrateur. Celui-ci est d'ailleurs mentionné dans la phrase précédente. Aussi, le formuler explicitement semble inutile pour l'élève. C'est au lecteur que revient le travail de re-liaison des deux énoncés.

*\*Le narrateur montre la difficulté du travail dans les mines. En utilisant le champ lexical de la souffrance physique, un corps ayant subi les séquelles de la vieillesse.*

*Le narrateur montre la difficulté du travail dans les mines. En utilisant le champ lexical de la souffrance physique, il décrit un corps ayant subi les séquelles de la vieillesse.*

- Absence de sujet :

« *Aussi, les ouvriers, dans les deuxième et troisième textes, sont comparés à une armée : « Une armée poussait des profondeurs » (l.15), « l'union fait la force » (l.18). Donne une envie de se battre pour ses convictions.* » (4)

Une fois de plus, l'élève oblige le lecteur à faire marche arrière dans sa lecture. Les citations, qui dans la première phrase servent d'exemples, deviennent le sujet implicite de la seconde.

*Aussi, les ouvriers, dans les deuxième et troisième textes, sont comparés à une armée : « Une armée poussait des profondeurs » (l.15), « l'union fait la force » (l.18). Ces expressions donnent à lire une envie de se battre pour ses convictions.*

- « Mise en rang arbitraire » des mots :

« De plus, le troisième texte est un extrait de *Germinal* écrit en 1885 de la quatrième partie du chapitre 17, par Emile Zola. » (5)

*De plus, le troisième texte est un extrait du chapitre 17 de la quatrième partie de *Germinal* écrit en 1885 par Emile Zola.*

Après reformulation, nous constatons que l'élève se laisse influencer par le paratexte où la hiérarchie des groupes prépositionnels n'est pas du tout la même que dans une phrase prenant place au sein d'une introduction de commentaire.

« Le personnage de l'extrait, Méréana, fait un discours pour dénoncer les conditions de travail et féminine. » (6)

*Le personnage de l'extrait, Méréana, fait un discours pour dénoncer les conditions de travail et défendre la condition féminine.*

L'attelage agrammatical résulte, dans le cas présent, d'une anticipation maladroite de la répétition à venir. La condensation de deux lexies complexes dont l'emploi en contexte n'est pas pleinement maîtrisé n'aura eu d'autre effet que de créer une ambiguïté sémantique.

Dans certains cas plus problématiques encore, l'élève peut être conduit à écrire le contraire de ce qu'il pense : « Comme pour le théâtre, on peut admirer de l'art de chez nous grâce à un livre et on peut se déplacer pour admirer les œuvres de meilleure qualité. » (7) = admirer les œuvres avec un regard de meilleure qualité.

L'ambiguïté repose dans cet exemple sur l'absence de certains mots.

En somme, dans tous ces exemples, nous pouvons entendre la voix de l'élève qui semble écrire les mots au moment même où il les entend dans sa tête. Il rédige au fil de la plume, oubliant de vérifier de façon régulière les chaînes syntaxiques. L'écrit se rapproche du flot de la parole<sup>5</sup>, faisant état de prédictions incomplètes, caractéristiques du langage intérieur.

Remises dans leur contexte, ces phrases peuvent aussi poser l'épineux problème de la ponctuation. Pour l'énoncé (3), la phrase précédente a peut-être été interrompue trop vite, sans doute parce que l'élève craignait qu'elle ne devienne trop longue.

Le narrateur montre la difficulté du travail dans les mines. En utilisant le champ lexical de la souffrance physique, un corps ayant subi les séquelles de la vieillesse. (3)

Le narrateur montre la difficulté du travail dans les mines, en utilisant le champ lexical de la souffrance physique. Il décrit un corps ayant subi les séquelles de la vieillesse.

Et que dire de cette ponctuation qui vient occuper les blancs syntaxiques et donne à voir les résidus d'un plan détaillé... ?

« Tout d'abord l'éloquence de Méréana : un atout du discours » (2)

*L'éloquence de Méréana : un atout du discours*

A ce stade de la scolarité, les élèves connaissent les principales règles de ponctuation.

---

5 Suzanne-G. Chartrand et alii, *Mieux enseigner la grammaire*. Dans « L'enseignement à des élèves en difficulté en français : approche de la syntaxe à l'écrit », Claudie Peret et Roxane Gagnon notent que certains devoirs donnent l'impression d'être « une transcription écrite d'un texte oral. »

Il suffit de faire le test de la phrase à double sens (Géraldine, va ranger ta chambre. !) pour voir à quel point elles deviennent importantes dès que les élèves sont en position de recevoir le message. Comme pour l'orthographe, si leurs propres fautes appartiennent au domaine de la fatalité, celles des autres sont un affront pour celui qui les lit.<sup>6</sup>

La difficulté ne résiderait-elle donc pas dans le (simple) fait de trouver le « la » syntaxique<sup>7</sup>, la segmentation juste, celle qui donnera du sens à la phrase pour le(s) lecteurs(s) ?

### « J'ai fait comme vous m'aviez dit... »

- ... Et tendance à l'« hypotaxe » :
- Redondance du sujet (cas de la subordonnée interrogative indirecte par exemple) :

*« Nous pourrions donc nous demander en quoi ces extraits présentent-ils les personnages de façon réaliste ? » (8)*

L'hésitation sur le statut de l'interrogative indirecte est alors grande. En redoublant le sujet et en mettant le point d'interrogation, l'élève semble faire de la deuxième partie de l'énoncé une phrase à part entière.

En quoi ces extraits présentent-ils les personnages de façon réaliste ?

- Subordonnées en cascade :

*« En effet, l'anaphore « nous ne disons rien » (l.22-25) qui se développe en une série d'expolitions « Quand ils nous battent au foyer [...] quand ils nous chassent et prennent nos biens... » (l.223-24) afin de démontrer ce que les femmes subissaient sans rien dire. » (9)*

Si dans cette phrase le sujet est clairement posé, voire très développé, il n'en est pas de même pour le prédicat, la proposition principale restant incomplète bien qu'en germe dans la circonstancielle de but en fin de phrase.

En effet, l'anaphore « nous ne disons rien » (l.22-25), qui se développe en une série d'expolitions « Quand ils nous battent au foyer [...] quand ils nous chassent et prennent nos biens... » (l.223-24), montre ce que les femmes subissaient sans rien dire.

- Le traitement de l'enchâssement est discutable :

*« Lantier est agité. Tandis que Cimourdain est calme. » (10)*

La principale est séparée de la subordonnée par un point. Le subordonnant « tandis que » (nous pouvons observer des cas similaires avec « alors que ») ouvre la phrase... Or la principale se trouve dans l'énoncé précédent. Dans le cadre purement scolaire, nous nous attendrions à lire :

*Lantier est agité, tandis que Cimourdain est calme.*

A contrario, les journalistes font de l'utilisation de la ponctuation entre les deux

6 Notons à ce sujet que la réforme sur l'orthographe a fait réagir bon nombre d'élèves y voyant une solution de facilité, une forme de renoncement...

7 Erik Orsenna ne disait-il pas que « La Grammaire est une chanson douce »...

propositions un véritable choix énonciatif. La prédication secondaire est ainsi mise en exergue, au même plan que la prédication principale. Se pose alors l'acceptabilité de certaines tournures qui dans un devoir aussi normé que le commentaire littéraire relèverait d'un effet de style. Contre toute attente, n'est-ce pas déjà le début d'une appropriation de la langue...qui doit apprendre à se conformer aux attentes du genre rédactionnel de l'EAF ?

- Le subordonnant utilisé ne serait - a priori - pas maîtrisé :

*« Tellement Cimourdain veut éviter le conflit, il en vient à supplier son ennemi, ce qui montre à quel point grande est sa conviction. » (11)*

Là encore, « tellement » en début de phrase fait frémir. Mais c'est sans compter sur René Char qui écrit lui-même : « Tellement j'ai faim, je dors sous la certitude des preuves. »<sup>8</sup>

Que se passe-t-il donc cette fois-ci sous la plume de l'élève ? Il semblerait que nous entendions la voix du professeur qui a conseillé de relier les idées entre elles. Mais l'interprétation de ce conseil est hasardeuse, trop paratactique là où la maîtrise de l'hypotaxe est attendue. L'ordre canonique des constituants dans la phrase est mis à rude épreuve créant un effet de style jugé malhabile, car trop poétique. La corrélation « tellement...que » est bel et bien attendue.

*Cimourdain veut tellement éviter le conflit qu'il en vient à supplier son ennemi, ce qui montre à quel point sa conviction est grande.*

Peut-être aurait-il été plus aisé pour l'élève d'écrire :

*Cimourdain veut éviter le conflit. Il en vient à supplier son ennemi. Sa conviction est grande.*

Mais si cette correction est proposée à la classe, elle ne manquera pas de faire remarquer que c'est trop simple. Le mouvement argumentatif ainsi morcelé n'est de toute évidence pas à la hauteur du raisonnement littéraire. Aussi serait-il intéressant de le reconstruire avec les élèves en passant par la juxtaposition et la coordination.

*Cimourdain qui veut éviter le conflit en vient à supplier son ennemi. Il montre ainsi combien sa conviction est grande.*

*Cimourdain veut éviter le conflit. Il en vient donc à supplier son ennemi, montrant l'ampleur de sa conviction.*

L'analyse des « erreurs » syntaxiques les plus courantes se révèle finalement plus complexe qu'il n'y paraît. Elle est même soumise à débats. Plus que de simples erreurs, parlons d'errances, de difficultés rencontrées dans la mise aux normes d'une langue très codifiée attendue le jour du bac, ce qui, pour nous enseignants, est le départ d'une véritable réflexion sur les mécanismes intellectuels mis en place par les élèves. Les exigences propres à ces « travaux d'écriture » (c'est ainsi que la dissertation et le commentaire littéraire sont nommés) sont herculéennes et auraient tendance à pousser à la faute ou à adopter un style inadapté dans ce cadre de travail, alors même que certains élèves démontrent - intuitivement - d'une capacité à jongler avec les mots et leur ordre.

Notre devoir est donc d'aider les élèves à se familiariser avec cette langue normée. Il

---

8 *Fureur et Mystère*, René Char

faut les soutenir non seulement dans la correction de leurs « erreurs » mais aussi dans leur explicitation : « Sens-tu ce qui ne va pas ? Qu'as-tu voulu dire exactement ? Si tu le formulais autrement, comment t'y prendrais-tu ? » En effet, nul n'est censé ignorer les règles de la syntaxe, et pourtant il n'existe aucune solution miracle pour jongler avec, ni aucun scanner syntaxique à l'image du correcteur orthographique.

## Propositions de remédiation : le travail sur la langue ne s'arrête pas au collège<sup>9</sup>

---

### Quand jouer n'est pas forcément gagner...

Après douze années passées en collège, poursuivre l'étude de la langue au lycée s'est révélé naturel mais les déconvenues ou déceptions quant à l'efficacité à long terme des procédures engagées ont été nombreuses.

Voici quelques-unes des expérimentations qui n'ont pas apporté (totale) satisfaction, m'invitant à pousser plus loin mes investigations :

- Après avoir indiqué dans la marge les erreurs récurrentes, j'ai laissé les élèves les corriger de manière autonome... au risque de constater qu'ils ne savaient pas le faire. Je me suis d'ailleurs vue noyée dans des questionnements individuels auxquels je n'avais pas la possibilité temporelle, ni même matérielle de répondre. Ce travail, en demi-groupe, ou mieux encore en accompagnement personnalisé, s'est révélé plus efficace mais impressionniste. Les fautes, corrigées, n'étaient pas pour autant éradiquées, ni même élucidées, puisque la lumière n'était pas faite sur les dysfonctionnements du raisonnement des élèves. Que dire également de côté fastidieux de l'exercice...
- J'ai donc proposé de passer par l'oral (à la manière du « gueuloir » de Flaubert) pour rendre - concrètement - audible le phrasé et détecter - intuitivement - les moments d'errances syntaxiques afin de les corriger. Nombreux sont, en effet, ceux qui savent entendre que ce qu'ils écrivent « sonne faux ». La musicalité des mots fait ré/aisonner, mais les partitions sont nombreuses et variables d'un exercice à l'autre. Si la détection des fautes se fait de façon plus spontanée, leur correction ne va pas toujours de soi tant le bagage des subtilités syntaxiques est léger. Pour l'heure, à l'occasion des devoirs à la maison, je me contente d'inviter mes élèves à faire entendre leur travail à un membre de leur famille. La prise en compte du destinataire est déjà un premier pas vers une « révision-correction » efficace.
- La procédure de « révision-correction » doit amener les élèves à reprendre leur texte de manière progressive et systématique. Pour le prouver, les efforts ont

---

9 "L'étude de la langue se poursuit en classe de seconde, dans le prolongement de ce qui a été vu au collège et dans la continuité du socle commun : il s'agit de consolider et de structurer les connaissances et les compétences acquises, et de les mettre au service de l'expression écrite et orale ainsi que de l'analyse des textes. Dans le cadre des activités de lecture, d'écriture et d'expression orale, on a soin de ménager des temps de réflexion sur la langue. Ces activités sont également l'occasion de vivifier et d'exercer les connaissances linguistiques et de leur donner sens. Si nécessaire, des leçons ponctuelles doivent permettre de récapituler de manière construite et cohérente les connaissances acquises." BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010

donc été centrés sur la co-construction d'une grille de relecture (annexe 1)<sup>10</sup>. Cet outil est un moyen de se rappeler que l'on n'écrit pas uniquement pour soi mais bien pour un destinataire. Néanmoins, la liste de vérifications s'est avérée trop longue pour bon nombre d'élèves et de fait contre-productive. J'ai préféré par la suite réduire mes ambitions et celle des élèves en priorisant certains aspects mentionnés dans la consigne comme étant le défi à relever : Une phrase... un verbe conjugué au moins..., La révolte des accents<sup>11</sup> au nom de la syntaxe... quand « à » n'est pas « a »... quand « et » diffère de « est ». Il était amusant dans ce dernier cas de voir les traces de la révision-correction. Celles-ci sont le plus souvent exactes et confirment l'idée que si l'on pointe du doigt une difficulté majeure, les élèves y sont attentifs. Resterait maintenant à réfléchir à une progression spiralaire des défis lancés pour éviter l'éparpillement des savoirs grammaticaux, un simple empilement des règles syntaxiques à respecter. Le maillage doit être le plus ténu possible pour comprendre les mécanismes de la langue<sup>12</sup>.

- Dans la hâte, et n'ayant pas encore élaboré cette épineuse progression des points de langue à traiter, j'ai soumis un modèle d'écrit normé<sup>13</sup> dont les élèves pourraient s'inspirer, telle une chanson à apprendre. J'ai naïvement pensé que mon expérience d'étudiante pouvait être avantageusement réutilisée. En effet, en difficulté lors des commentaires en langue anglaise (puisque pour le CAPES de lettres modernes, il fallait aussi savoir analyser dans la langue de Shakespeare !), je me suis astreinte à apprendre des tournures dont je comprends aujourd'hui que la structure et donc le sens m'avait totalement échappé. Modéliser ainsi la pensée est rassurant pour les élèves les plus scolaires mais ne rend pas autonome et singulier dans l'écriture.
- En revanche, l'exercice devient plus intéressant lorsqu'il s'agit d'opposer et commenter des productions d'élèves pour en dégager quelques lignes directrices et quelques écueils à éviter. Réfléchir à partir d'un texte fautif (annexe 2), c'est s'offrir la possibilité de reformuler au sein du groupe classe, c'est entrer en négociation pour envisager la pluralité des tournures et leur acceptabilité. Mais la voix/e professorale ne se fait-elle pas encore trop entendre ?

### **« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement – Les mots pour le dire arrivent aisément. » (Boileau)**

Nul doute que les nouveaux programmes de collège nous invitent à aller plus loin et sont destinés par effets collatéraux à bousculer les habitudes du lycée. Le BO du 26 novembre 2015 propose de mettre la langue à distance pour adopter une posture réflexive. Il va alors s'agir pour l'élève de conscientiser l'usage qu'il en fait tout en

---

10 Cette activité s'inspire du chapitre 14 de *Mieux enseigner la grammaire*, « La révision-correction des textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale », Jacques Lecavalier, Suzanne-G Chartrain, François Lépine

11 Erik Orsenna, une fois de plus ma source d'inspiration pédagogique !

12 Ce point reste à réfléchir et mettre en place.

13 On trouvera sur le blog de la classe (<http://www.weblettres.net/blogs/index.php?w=Lebateaulivre>) dans l'onglet « méthodologie », le commentaire littéraire de « Barbara » de Prévert entièrement rédigé par mes soins et une question de corpus réalisée par une élève.

faisant ré/ai/sonner ses connaissances grammaticales avec ce qu'il lit. Il est amené à se justifier sur ses choix, à faire de la syntaxe un outil pour mieux lire. La posture professorale est à réenvisager pour un effacement qui laisse émerger la parole de l'élève.

Ainsi à l'occasion d'une heure d'aide personnalisée en seconde, j'ai en face de moi quatre élèves en difficulté qui sont arrivés avec leur prise de notes respectivement sur Balzac, Flaubert, Zola et Maupassant. Il s'agissait de produire quatre notices biographiques d'une dizaine de lignes entièrement rédigées... de quoi alimenter une introduction de commentaire par exemple. J'annonce d'entrée de jeu que je ne serai que leur « secrétaire » via le tableau numérique. Spontanément, les débats s'engagent et insensiblement les élèves commentent l'utilisation qu'ils font de la syntaxe : la phrase est longue, c'est lourd, il y a trop de répétitions, il faut des connecteurs... on ne comprend pas l'enchaînement des idées, mais est-ce que ça se dit ? ... Les élèves sont d'autant plus attentifs à tous les détails<sup>14</sup> qu'ils savent que leur production sera mise en ligne sur le blog.<sup>15</sup>

Motivée par la réaction d'un petit groupe disert à échanger entre pairs sur leur langue maternelle, je décide d'aller plus loin à l'occasion d'une nouvelle heure d'AP, préparant cette fois-ci au commentaire littéraire sur la mort d'Hippolyte racontée par Thémène dans la Phèdre de Racine. Le 5 mai, ils auront deux heures pour le rédiger et n'auront donc qu'à focaliser leur attention sur la langue.

Cette heure d'AP, destinée uniquement aux élèves volontaires (7 sur 33 sont venus dont une qui ne connaît pas de réelle difficulté de formulation, elle souhaite approfondir pour un passage en L) vise donc à prendre l'allure d'un atelier réflexif, pour ne pas dire d'un entretien métacognitif interrogeant les procédures de constructions et de révisions syntaxiques. La séance s'est déroulée ainsi (annexe 4 = trace écrite du tableau) :

- Le titre de la séance est noté au tableau. « Mettre les mots bout à bout » ... Comment ? Pour-quoi ? Pour qui ? Il se veut volontairement ouvert pour faire réagir les élèves qui ne manquent pas de s'interroger sur leur venue. La forme canonique de la phrase est « rapidement » balayée (majuscule, point, sujet, verbe, complément, ces deux derniers éléments constituant le prédicat<sup>16</sup>) pour aller plus loin autour de trois lettres ... I ... R... A... Je souhaite expliquer aux élèves que la rédaction d'un commentaire nécessite d'anticiper sur ce qui va être dit. Il ne faut pas réfléchir sur la phrase en l'isolant mais dans un ensemble qui pourrait s'organiser de la manière suivante...

---

14 Guy de Maupassant, auteur sur le tard (expression qui a suscité de nombreux débats. Les élèves ont hésité avec tardivement. Mais l'adverbe, selon eux, sonnait mal) au XIX<sup>e</sup> siècle, a d'abord participé à la guerre franco-prussienne et a été journaliste. Une fois écrivain, ses œuvres vont être publiées et diffusées dans toute la France. Cet auteur est un romancier, ayant également rédigé des nouvelles. Il a en effet écrit *Bel-Ami* et *"Le Horla"*, encouragé par le célèbre écrivain Gustave Flaubert. Malgré une vie bien remplie, Maupassant a succombé à une maladie nerveuse.

15 Aussi pour que les élèves gagnent en autonomie, faudrait-il peut-être étendre cette pratique à l'écriture collaborative via ETHERPAD ; support qui dynamiserait l'acte même de correction, libéré des multiples ratures, ajouts de la traditionnelle trace écrite. Quant au professeur, moins occupé à pointer du doigt les erreurs, aurait tout le loisir de voir ce qui se joue dans la manipulation de la langue par les élèves.

16 Etant donné l'analyse des erreurs syntaxiques récurrentes, un rappel s'est révélé indispensable. Une phrase s'organise autour de deux grands ensembles articulés... ce dont on parle et ce qu'on en dit.

- Idée (point essentiel du texte)
- Repérages (citations du texte dégagé)
- Analyse (procédés stylistiques, effet produit)<sup>17</sup>

Ces trois temps pourraient, dans mon esprit, servir à canaliser la plume qui file sur la feuille sans jamais revenir en arrière. La projection mentale de ce qui va être écrit doit permettre de palier un minimum cette absence de relecture.

- Nous mettons séance tenante en application ce principe à partir de l'analyse qui a déjà été menée sur la mort d'Antigone dans la pièce d'Anouilh mais qui n'a pas été rédigée.

**Etape 0** : Je note au tableau les trois temps sans faire de phrase :

I Violence récit messenger R « flaque immense de sang », « les mains saignent », « terrible nouvelle » A Hyperbole, vocabulaire cru

**Etape 1** : Un élève vient au tableau pour rédiger trois phrases distinctes. Un échange avec ses pairs se met en place pour corriger, alléger, améliorer... Assise en fond de salle, je rappelle aux élèves que je suis la destinataire principale de leur « texte ». Autant dire que mon visage est scruté pour voir mes réactions, ce qui donne des indices de corrections.

Dès ce stade de l'exercice, les élèves sont soucieux de la richesse sémantique des mots utilisés (« retranscrit »). Ils sont inquiets de l'insertion des citations dans une même phrase. Un élève dira que c'est « lourd », ce à quoi un autre répondra ... « tout dépend comment on l'amène ». Les trois phrases sont bien construites. L'emploi d'un connecteur logique se fait de façon spontanée. Mais on regrettera l'emploi ambigu du pronom « elle » qui peut renvoyer à deux référents distincts. Je l'avais à peine entouré en bleu que les élèves avaient vu le problème immédiatement. Le raisonnement fait maintenant résonner dans leurs esprits les subtilités syntaxiques.

**Etape 2** : L'exercice se poursuit. Anissa prend la place de Léna pour ne plus faire que deux phrases avec les mêmes informations. Nous notons à ce stade de l'exercice la prise de conscience par les élèves de revenir sur ce qui est déjà écrit afin de mieux répartir les informations au sein de la phrase. Forme et fond semblent se combiner tout doucement dans ces jeunes esprits. Ne reste plus qu'à remplacer la virgule par un connecteur. J'explique alors aux élèves que ce bémol n'est plus qu'une question de style. Ils sont sortis de la zone d'erreur syntaxique.

**Etape 3** : Enfin, une seule phrase est exigée. Zoé s'en charge et le fait à une vitesse déconcertante. Ses camarades l'aident pour insérer les quelques mots attendus qui manquent et demande à leur « secrétaire » de mettre des croix devant les mots utilisés. Nous le voyons au travers des ajouts ( xx ). Finalement, la phrase « complexe » ne l'est pas tant que cela si le scripteur sait où il va et maîtrise les tentacules de sa pensée. Néanmoins, Léna trouve que cette troisième version est trop synthétique et qu'il lui faudra alterner les trois « types » de formulation pour donner à son devoir le bon souffle.

Cette activité a été un vrai moment de plaisir didactique. Les élèves ont trouvé un

---

17 Cette méthode s'inspire d'un travail mené par Olivier Godet (**annexe 3**)

intérêt à commenter leurs phrases et n'ont pas du tout été hostiles au respect des règles langagières. Ils se sont sentis soutenus par leurs pairs et n'ont vu dans mon attitude aucun jugement de valeur. Je donnais ENFIN quelques éléments de réponse à ce qui dans la marge restait à l'état de simple constat plongeant dans un abîme de réflexion : Gr, synt, frs, md, tmd...

L'exercice n'ayant été expérimenté qu'une fois, il est difficile d'en voir les bénéfices immédiats. Mais réitéré, il doit permettre aux élèves de conscientiser leurs choix syntaxiques guidés par le contenu du propos<sup>18</sup>.

## Conclusion et prolongements parce que la langue est un sujet épuisant mais inépuisable

---

### « C'est en écrivant qu'on devient écrivain »

Le mot de la fin reviendrait donc à Raymond Queneau<sup>19</sup>. Plus les élèves écriront, plus ils s'approprient la mécanique de la syntaxe, les subtilités de la langue française. Toute activité, aussi pertinente soit elle, n'aura d'utilité que si elle n'est pas isolée. Elle doit s'inscrire dans une progression grammaticale réfléchie dont les enseignants de Lettres ne sont pas dispensés ! Toutes les activités proposées au cours de cette réflexion ne doivent en rien se substituer les unes aux autres. Elles méritent au contraire d'être combinées pour plus d'efficacité.

### Ce jouet qu'est la langue... Se jouer de la langue

En évoquant Raymond Queneau qui a appartenu, comme chacun le sait au groupe de l'OuLiPo, se pose la question des jeux littéraires pour mieux appréhender la rédaction des écrits type bac. Ce détour peut sembler incongru, ressembler à une lubie démagogique et pourtant « tous les jeux stylistiques exigent qu'une attention particulière soit portée à l'orthographe et à la syntaxe ; ils permettent de s'entraîner de façon ludique à la relecture minutieuse, ce que les élèves ont justement des difficultés à pratiquer. »<sup>20</sup>

Quelle ne fut pas ma surprise de voir les secondes s'amuser à manipuler la langue, ce serpent de mer tentaculaire, lors de l'écriture en groupe d'un sonnet-acrostiche faisant le portrait de Bel-Ami ! (annexe 5) La scansion en syllabes, le choix des rimes sont autant de nouvelles contraintes guidant la (dé)construction des vers et au-delà de cela des phrases. Les élèves tordent le cou en toute conscience et avec bonheur à l'ordre canonique des constituants dans la phrase, se revendiquant même de « vouloir faire poétique ». Proposer des jeux littéraires<sup>21</sup> dont le projet est de déconstruire le langage, les règles de l'expression, présenterait l'avantage d'amener les élèves à faire de la contrainte ludique un accès aux contraintes habituelles de l'écriture (selon le principe

---

18 Indiquons toutefois qu'à la correction des copies, l'une d'entre elle a attiré mon attention. Les progrès étaient flagrants sur la première partie du commentaire. Mais toutes les erreurs habituelles sont revenues sur la seconde. La fatigue, due à une concentration sur la durée, a sans doute été un frein à l'application de la méthode que seul un entraînement régulier permettrait de légitimer et rendre efficace.

19 *Exercices de style*

20 JC Peton, *44 petits ateliers d'écriture*, 2006

21 Il faudrait envisager d'autres jeux pour consolider ces premières impressions

des légos) et ainsi prendre le pli de s'auto-corriger en se posant la question de l'acceptabilité. Ce détour peut faciliter le retour à la norme scolaire et aider à se plier au cahier des charges moins artistique des épreuves type bac en prenant conscience que les compétences évaluées ne sont pas les mêmes<sup>22</sup>. Pour en revenir à notre propos liminaire qui s'est confirmé au fil de l'analyse : OUI, il est n'est pas impossible de rédiger correctement à partir du moment où nous savons pour-quoi et pour qui nous le faisons.

---

22 A posteriori, je comprends que cet exercice poétique aurait mérité d'être prolongé... Se servir de ce portrait pour demander ensuite aux élèves de rédiger un discours politique de Bel-Ami, alors aux portes de la Chambre des Députés, leur aurait permis de comprendre CONCRETEMENT en quoi et comment la langue varie en fonction du genre du texte écrit et de la forme de discours envisagée.

**ANNEXE 1 : Grille de relecture co-construite en octobre 2016 avec des élèves de seconde**

GRILLE de relecture pour  
tout type de sujet en français = 15 mins

Généralité	E	D
<p><u>Syntaxe</u>: (Construction des phrases)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ponctuation</u>: mettre des <u>points</u> - changer le <u>sens</u></li> <li>• des verbes doivent être <u>conjugués</u>, 1 par phrase.</li> <li>• <u>Forme habituelle (canonique)</u>: S+V+ Cpmnt // V+S+ Cpmnt</li> </ul>	X X X	✓ <u>Position dans le choix des temps</u> V
<p><u>Orthographe</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des accords (les gens mangent) / <u>l'infinitif inverté</u> s/v</li> <li>• des accords grp nominal (les assiettes)</li> <li>• des <u>formes proches</u>: a ≠ à / et ≠ est / c'est ≠ ces ≠ ses ≠ s'est ≠ peut / on ≠ ont / ce ≠ se</li> </ul>	X X X	NON NON NON
<p><u>Lexique</u> (Voc)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Verbe soutenu</u> si <u>mêlé</u> (intention ≠ attention)</li> <li>• <u>aux répétitions</u>. Utiliser <u>synonyme</u> (lire = texte, ouvrage   ouvrir)</li> </ul>	X	A <u>enrichir</u>

## ANNEXE 2 : Vers le commentaire littéraire... Du bon usage des citations

### Observation<sup>23</sup>

Les deux premiers extraits de la nouvelle reproduisent avec une « scrupuleuse ressemblance » le spectacle de la vie car les repères spatiaux sont très nombreux. Par exemple, on peut lire les mots suivants « Champs-Élysées » (l.21), « la porte Maillot » (l.23) ou encore « Neuilly » (l.24). Ainsi, il est facile de suivre le parcours des personnages au sortir de Paris.

Leur journée, même si elle semble sortir de l'ordinaire (« on avait attendu cette partie impatientement »), est banale. Déjeuner à la campagne est réalisable par tout à chacun au quotidien. Du reste, c'est l'occasion de s'adonner à des loisirs.

Dans l'extrait 2, Henriette « essayait de se balancer debout, toute seule, sans parvenir à se donner un insouciant. C'était une belle fille (...) sens ». La description physique du personnage rend compte du spectacle de la vie avec précision. Le portrait de la jeune femme n'est d'ailleurs pas sans rappeler les tableaux de maître de l'époque.

### Constats (à compléter par les élèves eux-mêmes)

1. Pas de citations trop ..... longues
2. Pas de ..... de citations catalogue
3. Pas de citations abusivement ..... tronquées
4. Pas ..... de ..... citations entre ..... parenthèses
5. Pas de citations annoncées par l'expression « ..... » je cite « ..... » par exemple

Correction des deux premiers paragraphes en suivant les conseils !

Insérer les citations, plutôt des mots bien sélectionnés, dans des phrases pour qu'elles se fondent tout au long du propos et qu'on ne les distingue plus que par les guillemets et le numéro de la ligne.

On notera que ce travail de remédiation, encore trop prescriptif, mérite d'être assoupli en limitant les échos de la voix professorale.

---

23 Travail réalisé en octobre 2012 avec des élèves de seconde à partir d'une nouvelle de Maupassant, « Une partie de campagne »

### ANNEXE 3 : Fiche methode - commentaire : construire ses phrases (réalisée par Olivier Godet)

RAPPEL: un commentaire composé est une démonstration, visant à prouver un effet que produit le texte. Chaque remarque (ou phrase) de votre commentaire doit passer par 3 phases (ordre libre) :

Repérage (la citation)

Analyse (l'élément technique)

Interprétation (l'effet produit)

Introduire une citation ou une mention: Les termes "..." L'expression La proposition L'auteur Le narrateur Le poète Le dramaturge	Lier à une analyse : grâce à... par... à l'aide de... du fait des... de par... à l'aide de...	Exprimer un effet: souligne renforce corrobore met en exergue envisage exprime engendre
---	---	--

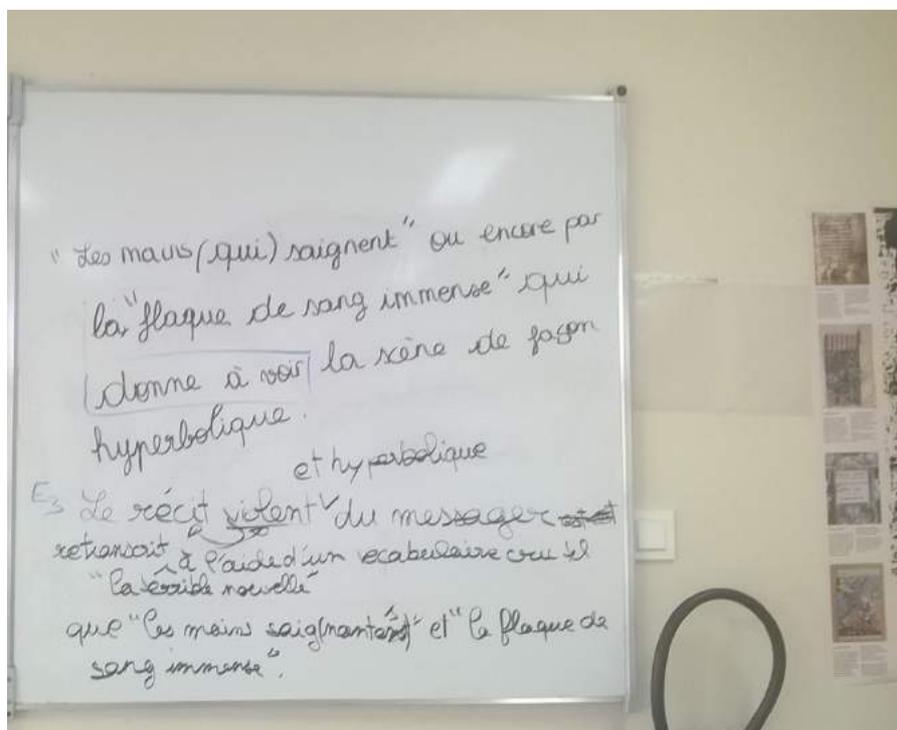
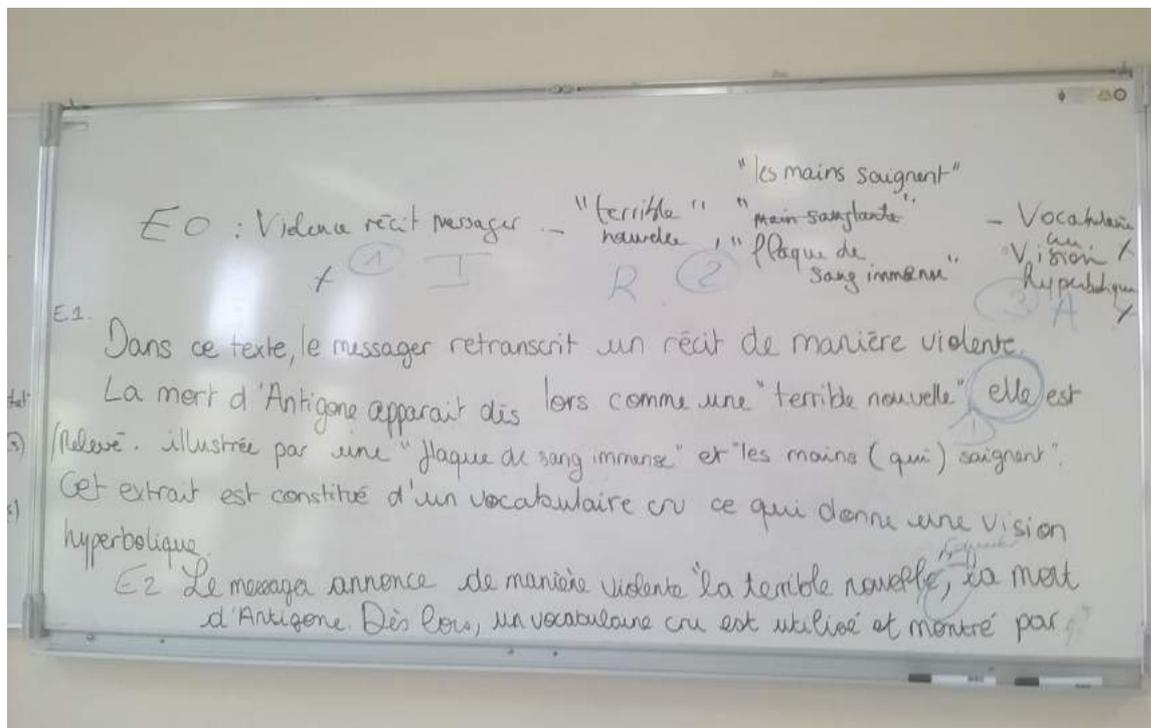
ex: Les termes "terreur", "pitié" et "crainte" renforcent la dimension tragique du texte grâce au le champ lexical de la peur.

ex: Dans L'avare de Molière, l'expression "Au voleur! À l'assassin!" engendre un effet comique de par le décalage entre les termes choisis et la situation d'Harpagon qui se croit volé.

## ANNEXE 4 : Quand le tableau donne à lire le raisonnement des élèves sur la syntaxe...

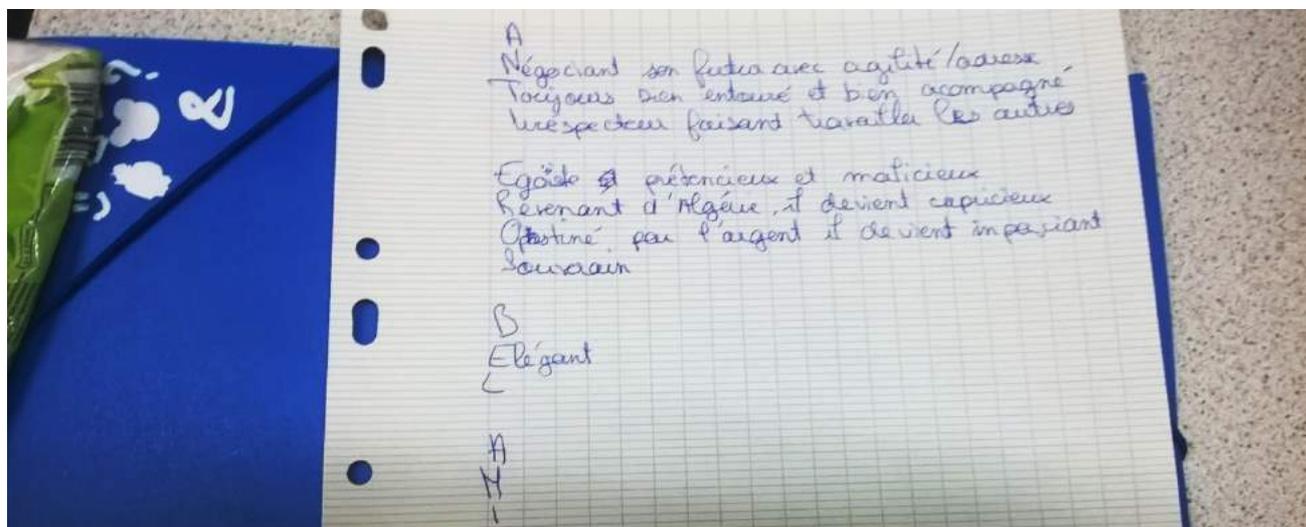
### Présentation du protocole

Application donnant à voir la réflexivité des élèves



## ANNEXE 5 : Sonnet-acrostiche en guise d'illustration

De l'ébauche de brouillon...



A la version finale :

*Au-delà du Miroir*

*Allant de femme en femme, il gravit les paliers,  
Négoceant son futur de son mental d'acier.  
Toujours paraît-il, ce "roy" est accompagné.  
Il avance sûr de lui, cherchant à évoluer.*

*Égoïste, prétentieux et malicieux, il  
Revoit son avenir de façon puérule.  
Oh qu'il est beau cet homme impatient qui  
Souverain de l'audace n'est pas sans acquis !*

*Belliqueux ou amoureux, il voile son âme.  
Élégant par sa posture, il charme des dames  
La voie d'un arriviste emplie de fierté*

*Amant ne cessant de changer de faire-valoir,  
Mais sans amour il n'est rien car son cœur est pris  
Il continue d'avancer trompant pour régner.*

*Harafloza.*

Nous pouvons constater que la reformulation est permanente... Chaque terme est pesé et sous-pesé, la syntaxe régulièrement remaniée pour rentrer dans le cadre de l'exercice. « A sauts et à gambades », un mot en amène un autre.