

ÉCRITS INTERMÉDIAIRES ET COMMENTAIRE AU LYCÉE : ÉCRIRE ET RÉÉCRIRE POUR BIEN COMMENCER

Christine Dupin
Lycée Charles Despiau, Mont de Marsan
CRTF-Université de Cergy-Pontoise

Même si les compétences qu'il requiert ont été travaillées tout au long de leur scolarité, le commentaire littéraire en tant qu'exercice codifié¹ est un exercice nouveau pour les élèves abordant la classe de seconde : les activités de lecture et de discours sur les textes ne leur sont certes pas inconnues, mais le travail de commentaire à proprement parler n'est abordé qu'à partir de ce moment-là dans la scolarité (Daunay, 1993). Il est fréquemment pour eux source de difficultés, parfois d'inquiétudes, tant la forme attendue dans le devoir semble s'être figée (Delcambre, 1989). Pourtant, la présence de l'exercice n'est pas remise en question parce qu'au même titre que la dissertation, il est de ceux qui fondent l'identité de la discipline (Le Goff, 2009). Ainsi, en dépit des difficultés que peuvent parfois rencontrer les élèves en le découvrant, le commentaire ne saurait être ignoré, ou son apprentissage évité, notamment parce qu'il reste un exercice formateur, « tant par l'appropriation d'une culture que par l'amélioration des compétences d'écriture » (Daunay, 1993,

1. Le terme est présent dans le texte officiel fixant les programmes de seconde et de première, on lit notamment, dans le *BO* spécial n° 9 du 30 septembre 2010 : « La pratique de l'ensemble des activités, écrites et orales, favorise l'acquisition des compétences nécessaires à la réussite des exercices codifiés, auxquels on initie progressivement les élèves dès la seconde, en vue des épreuves anticipées de français. » L'expression « exercices codifiés » désigne ici le commentaire littéraire et la dissertation.

p. 93). Pour autant, la manière de l'aborder, parfois sur le mode de l'évidence et des implicites, ne laisse pas de constituer un obstacle important pour les élèves arrivant au lycée.

En effet, si on examine les manuels², on s'aperçoit que c'est souvent une conception étapiste qui domine : il s'agit de faire une lecture analytique, puis un plan de commentaire, avant de passer à la mise en texte du devoir. Toutefois, cette manière de procéder ne fait pas sens pour les élèves et dans le cas du commentaire littéraire, comme pour l'enseignement de l'écriture d'une manière générale, cela ne fonctionne pas, ou très mal.

Pourtant, si l'on en croit les programmes du lycée, la lecture reste l'activité centrale à ce stade de la scolarité en français. Or, « commenter un texte, c'est dire [à l'écrit,] la lecture qu'on en fait » (Daunay, 2002, p. 135) et l'écriture elle-même est envisagée aujourd'hui comme un « outil puissant pour tous les apprentissages » (Chabanne, 2011, p. 8). Il doit de ce fait être possible de redonner du sens non seulement à l'activité de lecture mais encore à l'écriture du commentaire, tout en suscitant la motivation des élèves, seul moteur en mesure de les amener à construire un devoir complet et à développer les compétences leur permettant d'y parvenir. Plus précisément, cet article cherche à déterminer en quoi les écrits intermédiaires, utilisés comme outils d'apprentissage du commentaire littéraire en seconde, favorisent chez les élèves l'élaboration d'une lecture personnelle et l'assimilation des codes de cet exercice.

Dès lors, mon questionnement porte sur les moyens à mettre en œuvre pour aider les élèves à dépasser les obstacles constitués par cet écrit complexe : il s'agit de leur faire comprendre que le commentaire est un exercice à visée à la fois lectorale et argumentative. Si la définition de ce que j'entends par « écrits intermédiaires » s'avère nécessaire, c'est par la description du dispositif dont ces écrits intermédiaires ont fait l'objet et par l'analyse des travaux de deux élèves que j'essaierai d'établir l'apport de cet outil dans l'apprentissage du commentaire.

LES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES : UN OUTIL POUR APPRENDRE À ÉCRIRE

Les écrits intermédiaires peuvent être définis comme un ensemble de propositions d'écriture, aux consignes variées visant l'élaboration d'un même travail complexe. Leur objectif n'est pas tant le produit fini que le processus qu'ils contribuent à mettre en œuvre, et ils restent de ce fait « étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires, soit de travail personnel, soit de travail collectif » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 26).

2. En l'absence de documents d'accompagnement aux programmes de 2010, les manuels peuvent constituer un ensemble de propositions de mise en œuvre de ces programmes auxquelles les enseignants ont la possibilité de se référer. Comme il n'existe pas d'étude d'ampleur sur les pratiques effectives en lycée, je considère de ce fait les manuels comme une représentation des pratiques en vigueur dans les classes, à tout le moins une ressource pour les enseignants.

Écrire n'est alors plus considéré comme la simple transcription de la pensée mais bien comme le moyen d'élaborer cette pensée. Dans le cas du commentaire, c'est la lecture³, c'est-à-dire l'interprétation que l'élève fait du texte, qui se trouve peu à peu construite grâce à et dans l'écriture du devoir, dans la mesure où la mise en texte reconfigure la lecture elle-même en même temps que le texte lui-même se construit. Les écrits intermédiaires sont alors un outil pour aborder les différents savoir-faire et compétences attendus dans le commentaire : chaque texte écrit fait aborder un aspect du travail à effectuer, le texte suivant complexifiant ce qui a été vu précédemment.

En effet, que le commentaire soit un écrit complexe ne fait aucun doute puisqu'il est demandé aux élèves d'être capables de construire une lecture qui soit « personnelle⁴ », mais en la présentant selon la forme et les codes attendus, sachant que certains de ces codes relèvent davantage de la tradition que des prescriptions officielles. C'est en raison de cette tradition, par exemple, que le commentaire doit adopter une énonciation neutre, au moins en apparence, ou que le locuteur doit s'employer à effacer toute trace de sa présence dans son texte. Réussir un commentaire demande également de maîtriser un certain nombre de procédures argumentatives, telles que la concession ou la démonstration : non seulement, les élèves doivent saisir quelle est la posture à adopter pour chacune d'entre elles, mais également être capables de les faire coexister dans un même texte. Plus encore, il est nécessaire de savoir intégrer les citations et les exemples dans son texte et de les mettre au service de l'argumentation qui se construit dans le texte. Autrement dit, réussir un commentaire demande à effectuer le tressage de connaissances littéraires et d'une lecture du texte, c'est-à-dire être en mesure de gérer une forme de polyphonie, de faire coexister différentes voix à l'intérieur de son texte (Bautier, Rochex, 1998, p. 151).

Dans ces conditions, les écrits intermédiaires constituent effectivement une alternative aux propositions « traditionnelles », telles qu'on les trouve dans les manuels et présentent à mes yeux trois caractéristiques exploitables. Outre qu'il n'est plus question d'écrire d'emblée un texte achevé, ils sont tout d'abord l'occasion de faire réécrire les élèves, à partir d'un premier jet, sans leur donner

-
3. Il s'agit bien de lecture littéraire dans ce cas, mais j'évite le terme pour ne pas entrer dans les nombreux débats auxquels cette notion donne lieu et que je ne peux bien évidemment pas développer ici. Toutefois, afin de clarifier mon propos, je précise que j'entends par « lecture » l'activité menée en classe consistant à amener les élèves à formuler une interprétation à propos d'un texte, c'est-à-dire que chacun soit en mesure de donner au texte un sens qui lui soit propre. Il s'agit, ainsi que le définissent Dufays *et al.* (2005), de faire accéder les élèves à une lecture plus distanciée, soit une « manière de lire [qui] va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs ». (p. 92).
 4. Le texte officiel (MEN 2011) définit ainsi le commentaire de texte : « En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture, et justifie son interprétation et ses jugements personnels. » En réalité, le terme « personnels » n'est pas à comprendre comme l'implication dans une lecture qui resterait subjective. Le terme renvoie plutôt à un avis étayé, et de ce fait distancié, appuyé sur les connaissances et les savoirs littéraires, construits au fil des activités de lecture. La définition du commentaire littéraire dans les textes officiels renvoie donc à une pratique de lecture savante, à tout le moins informée par les connaissances littéraires construites au cours des séances de français.

l'impression de refaire le travail à l'identique. En effet, les écrits intermédiaires correspondent davantage à « une série de productions qui brassent et rebrassent un même contenu, un même problème langagier » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 27). De plus, pour qu'un travail puisse être mené jusqu'à son terme dans de bonnes conditions, il est nécessaire que le scripteur ait une idée précise de la tâche à accomplir, qu'il soit en mesure de puiser dans sa mémoire de l'exercice (Thyryon, 2011). Pour des élèves de seconde, qui débutent dans le travail de commentaire, cette mémoire du travail est encore à construire : les écrits intermédiaires, conçus comme autant d'essais pour accomplir la tâche demandée, offrent la possibilité pour les élèves de se constituer, au fil des réécritures, une « première mémoire » du travail de commentaire.

Les écrits intermédiaires fournissent également la possibilité d'essayer et de s'essayer aux postures demandées par le commentaire littéraire et présentent suffisamment de souplesse pour que chaque élève, selon ses compétences et son style propres, soit en mesure d'exprimer, peu à peu, la lecture qu'il a menée.

Ces types d'écrits représentent enfin la possibilité de décomposer les différentes compétences scripturales et argumentatives attendues dans un commentaire. Ainsi, le dispositif, tel que je l'ai élaboré à partir des écrits intermédiaires, propose une procédure nouvelle à chaque séance de lecture : les textes successifs sont de ce fait l'occasion d'essayer chacune de ces procédures séparément les unes des autres.

LA SÉQUENCE ET SON DISPOSITIF : INTERACTION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Pour mettre en œuvre tous ces principes liés aux écrits intermédiaires, j'ai choisi de proposer une séquence complète, au fil de laquelle il est possible de faire varier les activités d'écriture et les consignes les régissant.

La classe et son profil

La classe de seconde avec laquelle le dispositif a été mis en place, au cours de l'année scolaire 2011-2012, présente un profil plutôt littéraire et le niveau scolaire de la classe, tout à fait satisfaisant, est au-dessus de la moyenne des classes de seconde de l'établissement. La séquence prend place à la fin du premier trimestre et au début du deuxième, soit sur une durée de cinq semaines, interrompue par les vacances de Noël. Elle est abordée dans le cadre de l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècles ».

Depuis le début de l'année, les activités de lecture ont été fréquentes, et abordées généralement selon la démarche de la lecture analytique⁵. Les élèves

5. Le terme de « lecture analytique », qui désigne couramment l'activité de lecture littéraire au sein de la classe, est à comprendre selon la définition que les programmes de 2001 formulaient ainsi : « La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation. » Dans la mesure où la lecture analytique est faite avec l'ensemble d'une classe, je considère qu'elle est une forme de lecture collective.

n'arrivent donc pas vierges de toute connaissance en ce domaine. De plus, ils ont l'habitude de prendre des notes, ce qui peut être considéré une première forme d'écrit intermédiaire⁶. Dans le souci de « routiniser » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 7) les écrits intermédiaires, j'ai par ailleurs déjà proposé l'écriture de courts textes proches des écrits intermédiaires dans les séquences précédant celle qui constitue le cadre du dispositif. En effet, pour que les élèves investissent rapidement le travail que je leur propose, il m'a semblé plus simple qu'ils y soient déjà familiarisés. Le dispositif mis en place à l'occasion de cette séquence, la troisième de l'année, ne surprend donc pas les élèves qui sont, par ailleurs, avertis dès le départ que la séquence a pour objectif l'écriture d'un commentaire complet.

Ne pouvant pas intégrer à cet article l'ensemble des travaux de la classe, car cela forme un corpus assez important, j'ai choisi de m'en tenir à l'analyse des écrits de deux élèves, Vincent et Lisa⁷, choisis en raison de leurs profils respectifs, fortement contrastés : si Lisa est une élève en réussite, plutôt à l'aise avec les travaux écrits et très active à l'oral, Vincent est bien plus en retrait parce qu'il rencontre des difficultés lors de l'écriture de travaux complexes. Le commentaire littéraire constitue un obstacle important pour lui.

Une séquence organisée autour de l'écriture

La séquence s'organise autour d'un groupement de textes, constitué de *Fables* de La Fontaine et de *Contes* de Perrault. Les écrits intermédiaires sont conçus comme des exercices qui précèdent ou suivent la séance de lecture collective, qu'ils viennent informer et compléter.

Le corpus est constitué de quatre écrits intermédiaires : le premier précède la lecture du « Loup et l'Agneau », le second en est la réécriture, mettant en œuvre la figure de concession. Le troisième, réécriture d'un exercice précédant la lecture du « Chêne et le Roseau », se présente sous la forme d'une partie de commentaire et permet d'aborder la procédure de la démonstration⁸. Enfin, le quatrième texte correspond à un commentaire complet sur le conte « Les Fées » de Perrault : après la séance, les élèves ont été invités à choisir leur propre interprétation, à partir des deux lectures dégagées lors de la lecture collective et organisées selon trois plans différents proposés par les élèves eux-mêmes.

6. Les écrits intermédiaires mettent en œuvre des « processus complexes de reprise-transformation-assimilation » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 2). La prise de notes, qui demande à reformuler ce qu'on entend et/ou lit et permet de se l'approprier, peut être envisagée comme un moyen d'amorcer ces processus. En cela, cette pratique me semble pouvoir être rapprochée d'une forme d'écrit intermédiaire.

7. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

8. F. Thyron, dans *Les Voies du discours* (2011), rappelant quelle a été l'influence du « rationalisme cartésien » dans la tradition rhétorique française, définit ainsi la démarche qui « ressemble à une démonstration mathématique » (p. 107) : le raisonnement se centre sur « l'idée de vérité unique condui[sant] à vouloir donner au discours une portée universelle, à l'inscrire dans la généralité (à privilégier le verbe être, l'impersonnel) et, donc, à ne pas prendre en compte les circonstances de l'interlocution » (*ibid.*, p. 108). Le raisonnement démonstratif, évacuant tout aspect dialectique, cherche à établir des « vérités » qui, à défaut d'être « uniques », peuvent sembler stables. Le commentaire, en tant qu'héritier, au moins dans la forme du discours, de cette tradition rhétorique, me semble mettre en œuvre ce type de raisonnement.

La première séance est l'occasion de déterminer, avec les élèves, la problématique de la séquence et la suivante, consacrée au « Loup et l'Agneau », est introduite par une question (la morale vous paraît-elle adaptée au récit que développe la fable ?), qui constitue le premier exercice.

Premiers essais : lecture du « Loup et l'Agneau »

La question initiale avait pour objectif de faire formuler aux élèves leur lecture première, de manière à ce qu'ils arrivent à cette séance avec une idée du texte. Ainsi, la lecture collective pouvait, le cas échéant, faire évoluer leur interprétation. Il n'était pas attendu, à ce stade, des réponses complètes et structurées ou qui auraient affirmé que La Fontaine faisait une critique indirecte du roi lui-même à travers le personnage du Loup.

Les réponses initiales

Les réponses écrites avant la lecture analytique, menée par la suite en classe, représentent la manière dont les élèves ont compris le texte lors d'une première lecture, mais également la représentation qu'ils ont du discours que l'on peut tenir sur un texte : la posture qu'ils adoptent lors de ce premier exercice sert de point de repère pour analyser les productions suivantes et déterminer quels progrès et quelle évolution sont les leurs. Je reproduis et j'analyse les réponses des deux élèves « témoins » de la classe, en commençant par celle de Vincent, rédigée ainsi :

La morale est bien adaptée dans la fable du loup et de l'agneau car on voit d'un côté un loup (très fort, orgueilleux...) et de l'autre un agneau (innocent, flatteur...), on peut constater la très grande différence entre le loup et l'agneau. Le plus fort l'emporte toujours sur le plus faible selon Jean de La Fontaine⁹.

Vincent élabore une réponse qui correspond en partie à l'attendu : il répond effectivement à la question, comme en témoigne le début de sa réponse et adopte une énonciation impersonnelle, et, même si des répétitions et des ratures semblent témoigner de ses hésitations, il forme un paragraphe qui débute par une affirmation dont la justification, introduite par « car », présente les personnages et leurs caractéristiques, mentionnées entre parenthèses. La dernière phrase tient lieu de conclusion. Celle-ci se contente cependant de redire la morale de la fable. Il la justifie en faisant appel, entre parenthèses, à l'image stéréotypée de chaque animal. Ce faisant, il propose une première interprétation puisqu'à aucun moment dans le texte, il n'est explicite que le loup soit orgueilleux et que l'agneau soit flatteur.

Il semble à ce stade que Vincent, comme un certain nombre d'élèves de la classe dont les textes ressemblent au sien, n'ait pas su totalement dépasser le stade de la lecture référentielle : redire la morale de La Fontaine devient, dans ce cas, une justification en soi et il ne paraît pas possible de dépasser le sens apparent du texte pour en trouver un qui serait davantage implicite.

9. Pour en faciliter la relecture, les travaux écrits ont subi un « toilettage » orthographique. Pour la même raison, j'ai supprimé les ratures et les traces d'hésitation les plus marquées.

Le texte de Lisa, quant à lui, présente une lecture sensiblement équivalente à celle de Vincent mais l'argumentation en est plus développée :

Je pense que la morale est adaptée à la fable du « loup et l'agneau » de La Fontaine. Elle résume bien la situation qui nous est exposée. Quels que soient les arguments du plus faible, le plus fort (sans aucun argument apparent) aura toujours le dernier mot.

L'agneau tient un discours aux arguments sans failles auxquels le loup ne peut répondre et pourtant il le mange (dénonciation de la justice arbitraire).

Lisa affirme tout d'abord son opinion et si elle débute en « je », le « nous » de la ligne suivante semble une première marque de distanciation. Elle ne perçoit pas l'antiphrase dans le vers initial et le prend comme un constat d'une « situation » établie, mais elle a compris, contrairement à Vincent, que le récit ne s'en tenait pas là. Elle souligne nettement en quoi l'argumentation du loup n'est pas recevable alors que celle de l'agneau, au contraire, est parfaitement valide du point de vue de la logique. La fin de sa réponse, « et pourtant il le mange », montre qu'elle a saisi le paradoxe qui existe entre le vers 1 et le récit lui-même. La mention entre parenthèses peut alors être entendue à la fois comme la conclusion de son raisonnement et comme une hypothèse sur le sens général que l'on peut attribuer à la fable. Elle livre ainsi une lecture qui lui est personnelle, ajustant son argumentation à la question posée et organisant son propos.

La séance de lecture analytique offre l'occasion de clarifier le sens de la fable : au vers 1, La Fontaine ne fait pas un simple constat que la fable viendrait illustrer, mais dénonce, au contraire, par antiphrase, cet état de fait, en mettant en scène deux personnages dont les propos constituent le procédé principal de cette dénonciation. Lisa, notamment, avait pressenti cette lecture sans être encore en mesure de la formuler nettement.

À la fin de la séance, la lecture collective ayant fait finalement évoluer la compréhension première du texte, je demande aux élèves de réécrire leur réponse en formant deux paragraphes débutant chacun par un lanceur d'écriture que je leur impose : « En apparence la morale de La Fontaine semble adaptée à la fable... En réalité... ».

Les réécritures

L'objectif de cette nouvelle consigne est de faire assimiler à la classe que l'argumentation est avant tout dialogique : elle suppose que deux points de vue au moins s'affrontent. Toutefois, dans un travail écrit, chacun est seul devant sa feuille, il est alors nécessaire de développer une procédure proche de la figure de concession, à savoir prendre en compte l'opinion qui n'est pas la sienne, pour la développer et s'y appuyer de manière à formuler celle que l'on tient à exprimer. Cette compétence, difficile à acquérir pour les élèves, représente le cœur de celles qui sont à acquérir au lycée : c'est par ce biais que les élèves apprennent à gérer la polyphonie attendue dans les travaux écrits. L'ajout de la contrainte que constituent les lanceurs de paragraphe devait les aider à y parvenir.

Toutefois, les élèves ont rencontré des difficultés et une partie d'entre eux, dont fait partie Vincent, ne m'a pas remis la seconde partie de ce travail¹⁰. En effet, les élèves ne voient pas l'intérêt de refaire un travail, surtout s'il est écrit et s'ils ont le sentiment de l'avoir déjà fait. C'est l'un des obstacles auxquels se heurtent les écrits intermédiaires et contre lequel j'avais cherché une parade en proposant des consignes supplémentaires pour cette réécriture.

Lisa fait partie de ceux qui ont accepté de me remettre ce travail, et son second texte présente des différences notables par rapport au précédent. Ainsi, même si la lecture collective a déterminé que le premier vers n'était pas à prendre comme une affirmation, mais un constat que la fable vient dénoncer, Lisa en reste à sa première idée : la morale est bien adaptée à la fable mais elle ne parvient pas encore à formuler le procédé mis en œuvre par La Fontaine.

À première vue la morale de la Fontaine paraît adaptée à la fable. Car évidemment le plus fort gagne toujours sur le plus faible.

Quels que soient les arguments du plus faible le plus fort aura toujours raison.

Mais en réalité **la fable et la morale sont en opposition** car en effet *la morale qui est plutôt favorable au loup s'oppose à la fable qui est favorable à l'agneau*. La Fontaine commence par un constat « La raison du plus fort est toujours la meilleure ». *Qu'il va dénoncer en mettant en scène un loup méchant et un agneau symbole de pureté et de douceur qui va attirer la pitié du lecteur*. Ainsi la *dénonciation* est bien visible et **la fable et la morale s'accordent très bien**. La dénonciation faite par La Fontaine est indirecte.

Dans ce texte, la consigne est respectée dans la mesure où Lisa réécrit son texte en y intégrant les amorces de paragraphes mais également un certain nombre d'éléments dégagés lors de la lecture en classe (en italique dans le texte). Sa réponse présente aussi une contradiction interne (en gras dans le texte), comme si, en dépit de ce qu'elle a compris et retenu de la séance de lecture, elle peinait à se défaire complètement de sa compréhension initiale du texte de La Fontaine.

Ainsi, Lisa, après ces deux étapes d'écriture, est en phase d'acquisition de notions et d'un vocabulaire qu'elle saura réemployer par la suite. Elle a réussi en outre, et même si c'est encore de manière incomplète, à gérer les consignes supplémentaires et à intégrer à son travail les contraintes qu'elles représentaient : elle cherche à intégrer les consignes à son travail tout en conservant sa lecture personnelle et utilise pour cela les écrits intermédiaires comme un outil. La figure de concession, quant à elle, n'a été que partiellement présente dans l'ensemble des travaux de la classe. Pour autant, la notion a été abordée par les élèves et cela leur a permis de commencer à se construire une mémoire de cette procédure, en l'éprouvant par écrit. Elle n'est pas encore acquise, mais à ce stade de l'apprentissage cela reste suffisant : la concession est une figure de pensée complexe que les élèves mettront du temps à maîtriser.

10. Le travail n'étant pas noté, mais recueilli pour les besoins de l'analyse du dispositif, je n'ai pas exigé que les élèves me le remettent quand ils ne le souhaitaient pas. Vincent étant un élève en difficulté, il lui a fallu du temps pour accepter de me donner accès à ce qui n'était pas exigé en vue d'une évaluation chiffrée.

Démontrer : lecture du « Chêne et le Roseau »

Avant la lecture collective du « Chêne et le Roseau », comme c'était déjà le cas pour « Le Loup et l'Agneau », les élèves devaient lire la fable avant la séance et répondre à une question, formulée ainsi : « Quelle est la morale de cette fable ? La formuler et justifier la réponse en s'appuyant sur le texte ».

J'attendais, outre une lecture première de la fable, que les élèves présentent un début de texte argumentatif, prenant la forme d'une démonstration à laquelle il s'agissait de les initier, en faisant porter leur attention, le temps de l'écriture d'un texte, uniquement sur cette procédure spécifique. Le travail devait s'attacher de ce fait à la manière d'enchaîner les paragraphes et le texte devait se conclure sur la morale formulée. La question soumise aux élèves avant la séance de lecture ne présentait donc aucun aspect dialogique. Les textes que j'analyse sont les copies corrigées et notées qui correspondent à la réécriture des réponses à cette question préalable.

Dans cette fable, la morale est à déduire du récit lui-même. Et si la morale, a priori, est aisément compréhensible, la formuler explicitement et la justifier grâce au texte n'est pas si simple. L'élève doit prendre position en formulant la morale et cette formulation traduit une interprétation et des choix, que le corps du texte doit expliciter : il lui faut en effet choisir non seulement les éléments propres à faire la « preuve » que sa formulation est pertinente, mais également les passages de la fable pertinents pour appuyer son propos.

La copie de Lisa

Dans la copie de Lisa, la consigne est globalement respectée et la démonstration se construit. Tout d'abord, Lisa présente sa lecture selon la structure attendue dans un commentaire, avec une introduction, un développement et une conclusion. Lisa emploie également le vocabulaire de l'analyse littéraire de manière massive, montrant ainsi qu'elle a saisi une autre des visées de l'exercice de commentaire, à savoir qu'il doit témoigner des connaissances techniques et littéraires de son auteur.

Par ailleurs, si le texte débute en « je », le « on » présent à la fin, et associé au terme « moralisateur », qui est celui de Lisa, semble témoigner, au fur et à mesure que l'écriture construit la lecture, d'une meilleure gestion de la polyphonie, que Bautier et Rochex (1998, p. 150) signalent comme une des difficultés majeures des élèves dans la production de dissertations ou de commentaires. Du reste, c'est dans la conclusion que Lisa propose son interprétation, elle-même introduite par le verbe « comprendre ». Il semble alors que ce soit bien la compréhension de Lisa qui se lise ici, et que l'écriture lui a permis de concevoir.

Cette tempête est comme un moralisateur qui décide du sort du chêne et du roseau.

Grâce à cette tempête, on comprend la morale : l'orgueil est puni, la modestie récompensée, malgré les apparences de départ.

On peut ajouter à cette morale que rien ne sert de lutter contre la nature qui reprend toujours ses droits, le roseau, lui, l'a bien compris.

Ce que fait cette élève, tout au long de son devoir, correspond à ce qui est attendu : elle rend compte de la lecture faite en classe, dont elle a su tirer les connaissances techniques qui viennent étayer celle qu'elle a menée de manière personnelle. Cela lui permet de répondre à la question qui lui a été posée.

La copie de Vincent

À l'inverse, le texte de Vincent présente un certain nombre de maladresses, même si, visuellement, la structure est présente puisqu'il matérialise l'introduction et la conclusion en passant une ligne. Il emploie également le vocabulaire lié à l'analyse littéraire, quoique de manière peu efficace du point de vue de l'argumentation : ainsi, s'il mentionne les périphrases du texte de La Fontaine et les cite en partie, il n'en dit rien et passe tout de suite à la conclusion. Malgré tout, le texte construit une démonstration qui fait dépendre la morale, placée en conclusion, des éléments qu'il met en place dans le développement. L'énonciation correspond également à ce qui est attendu dans un commentaire.

Ce travail est également, et au-delà des codes du commentaire que le devoir reproduit, le témoignage de la lecture de Vincent, même dans ses remarques quelque peu surprenantes. En effet, il « décrit » le chêne et le roseau selon des critères d'ordre « botanique », pourrait-on dire, oubliant que l'arbre et la plante sont, dans ce contexte, avant tout des personnages. Il est possible que Vincent rende compte dans son texte de ce qui lui a permis de comprendre les enjeux de la fable. De même, la morale qu'il formule dans sa conclusion correspond à une interprétation de sa part, puisque jamais, dans la séance, elle n'a été formulée comme il le fait. La dernière phrase de son texte peut également être considérée comme une forme d'actualisation qui permet de rapprocher cette fable de celle lue précédemment.

Le Roseau sort victorieux du combat alors que tout laissait penser le contraire.
Les plus puissants ne gagnent pas toujours contre les plus faibles. La loi du plus fort n'est pas toujours la meilleure.

Ainsi, malgré les notions d'analyse littéraire qui restent à maîtriser, les normes du commentaire s'installent peu à peu, bien qu'encore maladroitement. Cette copie a obtenu une note supérieure à la moyenne, offrant à Vincent une forme « d'expérience de la réussite » (Bucheton & Chabanne, 2002), condition nécessaire pour que les apprentissages continuent à se construire.

Les premières séances de la séquence ont donné l'occasion aux élèves d'écrire des textes aux consignes différentes et ciblées pour qu'ils n'aient à gérer à chaque fois qu'une seule des caractéristiques de l'argumentation du commentaire. Malgré tout, même si l'ensemble des contraintes liées à la lecture, à l'écriture et à la forme spécifique du commentaire était, de fait, à prendre en compte par les élèves, cette approche progressive de l'exercice leur a allégé la tâche avant de passer à un travail plus conséquent.

Vers le commentaire complet : « Les Fées »

Dans la seconde partie de la séquence, consacrée aux *Contes* de Perrault, mon objectif était au départ de ne faire écrire qu'une des parties d'un commentaire, en donnant l'occasion aux élèves de réinvestir ce qui avait été abordé lors des séances

précédentes. Finalement, en abordant la lecture du conte « Les Fées », c'est l'argumentation dans sa complexité qui a été abordée, ce qui suppose de maîtriser tout autant son aspect dialogique mais également de choisir et de défendre l'interprétation que l'on veut faire du texte lu. Ce travail sur « Les Fées » a été prévu en trois étapes : un premier travail autour de productions d'élèves, un travail collectif mené en classe à partir de ces premiers éléments d'interprétation, et enfin l'écriture du commentaire lui-même.

La lecture première

Pour vérifier que le recueil des *Contes* de Perrault avait été lu, j'avais fait un contrôle de lecture à la rentrée des vacances de Noël dont la dernière question était : « Quel conte avez-vous le plus apprécié ? Pourquoi ? » Les réponses ont révélé qu'une majorité des élèves de la classe avait apprécié plus particulièrement « Les Fées ». Les réponses ayant pris la forme de petits paragraphes plus ou moins bien construits, j'en avais sélectionné deux, reproduits ci-dessous et proposés comme support de lecture durant une séance d'accompagnement personnalisé.

Avis n° 1¹¹

Le conte que j'ai préféré était « Les Fées » car la morale qu'on tire de ce conte est une valeur souvent inculquée aux enfants et qui sert souvent dans le quotidien. Le fait que seule la fille honnête, gentille, qui n'a jamais fait de mal crache des diamants et rencontre un Prince, montre que c'est en étant honnête que l'on peut être heureux, et que toute bonne action (ici, aller chercher de l'eau à la fontaine et en donner à une vieille femme) est toujours récompensée, de quelque manière que ce soit. En revanche, le fait d'être méchante et égoïste est toujours puni (ici les crapauds qui sortent de la bouche de l'autre fille). C'est en étant bon que l'on trouve le bonheur.

Avis n° 2

Le conte que j'ai le plus apprécié est « Les Fées » car il explique bien que la douceur, la gentillesse et l'honnêteté apportent des bienfaits, telle la jeune fille qui à chaque parole qu'elle prononce, voit sortir de sa bouche des pierres précieuses.

Il explique bien aussi que la brutalité, la méchanceté et l'orgueil apportent les malheurs, telle la jeune fille qui, à chaque parole qu'elle prononce, voit sortir de sa bouche des crapauds ou des serpents. Ce conte montre bien, notamment aux enfants, que la personne gentille et honnête, connaît un destin heureux, et que la personne vile et brutale connaît un destin malheureux, funeste.

La lecture et l'analyse de ces deux paragraphes, notamment sur la structure même des réponses, et sur les raisons avancées par les élèves pour expliquer pourquoi ils avaient apprécié ce conte, ont tenu lieu de travail d'écriture inaugural à la lecture collective du conte dans son intégralité.

11. Outre les textes eux-mêmes, je reproduis sans rien y changer la présentation que j'avais adoptée pour les deux paragraphes, dans le document que j'avais distribué à la classe en vue du travail d'analyse. Les deux textes étaient donc anonymés.

Au bout de la séance, la classe a pu établir que d'une part, « Les Fées » est un apologue présentant une structure symétrique, faisant la démonstration que la gentillesse est toujours récompensée, et fournissant un modèle « moral » aux enfants et d'autre part, que l'apparence stéréotypée cache le regard malicieux du conteur sur les motivations réelles du personnage du Prince, voire une discrète critique sociale. Cette seconde interprétation a provoqué des remous et des protestations dans la classe, et si certains élèves, et parmi eux Vincent, ont admis qu'elle était possible, d'autres, comme Lisa, plus attachés peut-être aux stéréotypes des contes, l'ont refusée tout net.

Une fois la lecture achevée, les élèves, par groupes de deux, devaient organiser les remarques faites pendant la séance pour construire le plan de leur futur devoir. Une séance supplémentaire a permis la mise en commun des plans ainsi construits. Chacun avait ensuite, individuellement lors d'une dernière séance, le choix d'écrire son devoir soit en reprenant intégralement un des trois plans inscrits au tableau, soit en utilisant le plan qu'il ou elle avait fait, soit enfin de puiser dans les différentes propositions pour construire son propre plan. L'objectif était, là encore, de favoriser la lecture personnelle de chaque élève, en évitant de leur laisser penser qu'une seule lecture, magistrale, était acceptable. Toutes ces étapes, que je ne peux reproduire intégralement faute de place, constituent autant d'écrits intermédiaires et contribuent à la construction des compétences nécessaires pour réussir un commentaire.

Les copies que j'analyse sont, comme pour les exercices précédents, celles de Vincent et de Lisa, parce qu'elles témoignent non seulement de compétences liées à un apprentissage qui n'en est pas, pour chacun d'eux, au même point, mais également d'une lecture sensiblement différente.

La copie de Vincent

Dans sa copie, Vincent présente un devoir en trois parties, ce qui est surprenant : c'est un élève qui peine souvent à construire son travail avec rigueur et dont la lecture reste, bien souvent, peu distanciée. Il n'en a pas moins choisi la lecture la plus complexe, puisque son devoir développe l'idée que le conte est d'apparence traditionnelle et constitue une argumentation indirecte mais qu'en réalité, il s'éloigne des stéréotypes qu'il semble reprendre. Au moment de donner les consignes pour ce travail écrit, j'avais répondu aux questions de Vincent qui n'avait pas très bien compris ce qui était à faire et, ce faisant je les avais simplifiées pour lui en précisant de manière assez explicite qu'il devait rendre compte en priorité de l'aspect argumentatif du conte, ce qui revenait à ne lui demander qu'une partie du devoir. Du reste, la première version de son plan, figurant sur son brouillon, s'efforce de répondre à cette consigne spécifique.

l'argumentation de Pascal se traduit tout
d'abord par une symétrie. Dès lors la solution
impossible, il oppose le bien et le mal (les consignes etc.)
Dans les paragraphes les actions de l'auteur et de
la cathète sont opposés : " phrase ..."
Enfin dans la 1^{ère} partie, la plus belle phrase est
se marie à son vrai visage et beau caractère
il le mesure, qui ont des air d'un bon

On voit que la 1^{ère} partie est bien et bien
et est sage

On peut comprendre quels mécanismes sont pris
et que l'humilité est acceptée.
Pascal :

la 1^{ère} partie est bien et bien
celle qui est la plus belle au début, et comme une
belle vie à la fin
celle qui est la plus belle et la plus belle

Pour autant, après la mise en commun des plans, il semble avoir pris conscience que le reste de la classe ayant fait deux ou trois parties, il devait faire de même, et il a fait évoluer son travail dans ce sens en rédigeant son devoir. Ainsi, la première et la troisième parties sont assez embryonnaires, l'effort semblant avoir été porté sur la deuxième partie.

Malgré tout, à la lecture de sa copie (annexe 1), il est possible de voir quels progrès il a faits, et son effort pour respecter les contraintes liées au commentaire : comme dans le devoir sur « Le Chêne et le Roseau », il adopte une énonciation « neutre » et sait faire le choix des citations pour appuyer son propos. Plus encore, il achève sa partie sur la reformulation de la « morale », réinvestissant en cela le travail fait dans la copie précédente. Ce nouveau texte semble également plus cohérent parce qu'il utilise des connecteurs logiques, de façon plus marquée que précédemment. Son devoir comporte aussi des erreurs, notamment parce qu'il opère des raccourcis dans son raisonnement qui le rendent parfois difficilement compréhensible et que le travail n'est développé qu'en partie. Toutefois, on peut considérer que Vincent a appris à faire un commentaire : il fait des choix à toutes les étapes de son travail, et opère, finalement, une décentration dans sa lecture dont il

n'était pas capable aussi nettement au début de la séquence. Le travail effectué grâce aux écrits intermédiaires semble avoir été particulièrement fructueux pour cet élève qui a besoin, plus que d'autres, de temps pour construire et asseoir les compétences de lecture et d'écriture.

Le travail de Lisa

Dans sa prise de notes, Lisa, plutôt que de reprendre, comme l'a fait Vincent, la structure en deux colonnes que j'avais adoptée au tableau, préfère une présentation qui suit le schéma narratif du conte. Cette démarche sert de cadre à sa prise de notes et se retrouve dans la copie (annexe 2) puisque toute une partie reprend, dans une reformulation de type explicatif, les étapes du conte pour les mettre au service de son argumentation. Cette prise de notes peut alors être considérée comme un écrit intermédiaire à part entière, dans la mesure où elle annonce la structure du devoir rédigé. Si, malgré tout, l'introduction du devoir lui-même est sommaire et ne présente pas le plan, en revanche, la conclusion comporte les deux parties qui la composent traditionnellement.

Dans le corps du devoir, les termes et les expressions qui traduisent l'affectivité de Lisa et son attachement aux stéréotypes du conte sont nombreux et montrent la manière dont elle prend en charge la lecture qu'elle a choisie : pour elle, le conte est essentiellement traditionnel, jusque dans sa visée argumentative, et il remplit le rôle qu'on en attend, puisqu'il transmet des valeurs morales à ses lecteurs. Si on peut lire que la sœur aînée est « détestable au plus haut point », qu'on trouve dans ce conte « le légendaire prince de contes de fées », mais également que le conte « commence évidemment par "il était une fois" », dans tout le travail de Lisa, on perçoit la distance critique appliquée à sa lecture mais également son goût pour les contes. De manière cohérente alors, elle choisit de ne rapporter que dans l'ouverture de la conclusion les « nuances » qui figuraient dans le commentaire de Vincent. Lisa semble faire, résolument, le choix de conserver les stéréotypes qu'elle a construits.

La fin de sa conclusion montre qu'elle tient certes à rendre compte de tout ce qui a été dit durant la lecture mais elle affirme et assume les choix qu'elle fait et la lecture qu'elle mène, et le « je », que l'on retrouve en conclusion est, paradoxalement, l'affirmation de cette posture de lectrice et d'auteure de commentaire qu'elle adopte. Ainsi, au bout du travail, elle a construit, en grande partie, les compétences attendues dans un commentaire.

Il est possible de penser que ce sont justement les essais successifs effectués au fil des exercices proposés qui lui ont permis d'atteindre ce résultat. Elle a ainsi suffisamment appris à jouer avec les consignes et les contraintes pour se ménager l'espace de liberté qui lui permet d'affirmer sa lecture en propre.

CONCLUSION

Lisa et Vincent sont des élèves très différents tant au niveau des compétences qu'ils construisent que de leur caractère, tel qu'on peut le percevoir à l'analyse de leurs écrits. Cependant, tous les deux, et la classe dans son ensemble, ont su s'emparer de l'outil que constituent les écrits intermédiaires pour écrire un commentaire jusqu'à son terme, et globalement exprimer une lecture personnelle. À

ce stade, tout n'est pas acquis, et d'ailleurs certains aspects n'ont pas été abordés, comme l'insertion des exemples, qui répond à des procédures spécifiques. Ce qui importait, dans cette séquence, était de faire saisir aux élèves que le commentaire est le moyen de rendre compte d'une lecture d'un texte, en respectant des codes dont on peut se servir pour affirmer plus nettement une lecture « personnelle », selon le sens que l'on trouve dans les textes officiels, c'est-à-dire une lecture où l'auteur use de ses connaissances littéraires pour mieux rendre compte de son expérience lectorale.

Au fur et à mesure de la séquence, ce n'est plus tant le commentaire comme produit fini qui a été construit, mais bien cette capacité à lire littérairement un texte, selon des modalités à caractère institutionnel, faites de normes et de conventions, mais aussi, et surtout, selon un style propre à chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier É., Rochex J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris, A. Colin.
- Bucheton D., Chabanne J.-C. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Chabanne J.-C. (2011), « Les écrits "intermédiaires" au-delà du brouillon », *Recherches*, n° 55, p. 7-20.
- Daunay B. (1993), « De l'écriture palimpseste à la lecture critique, le commentaire de texte du collège au lycée », *Recherches*, n° 18, p. 9-130.
- Daunay B. (1999), « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, p. 29-60.
- Daunay B. (2002), « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques*, n° 113-114, p. 135-153.
- Dufays J.-L., Ledur D., Gemenne L. (2005), *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck.
- Delcambre I. (1995), « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », *Recherches*, n° 23, p. 7-63.
- Le Goff F. (2009), « Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation littéraire », *Pratiques*, n° 143-144, p. 111-126.
- Thyryon F. (2011), *Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.

Textes officiels

- MEN (2001), *Bulletin officiel* n° 28 du 12 juillet 2001, « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique – français », en ligne :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/28/default.htm>
- MEN (2010), *Bulletin officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010, « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », en ligne :
<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>

MEN (2011), *Bulletin officiel spécial* n° 7 du 6 octobre 2011, « Épreuve obligatoire écrite de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées », en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469

ANNEXES

Annexe 1 : la copie de Vincent sur *Les Fées*

Nous allons vous présenter le conte « Les Fées » de Charles Perrault en démontrant que c'est un conte traditionnel et que l'argumentation de ce texte est efficace. Néanmoins on y trouve plusieurs nuances.

Comment Perrault à travers un conte d'apparence traditionnelle construit-il une argumentation efficace ?

Tout d'abord, dans « Les fées » de Perrault, nous pouvons constater que c'est un conte traditionnel. Il commence par « Il était une fois », il présente des personnages au début du conte (la veuve, les deux sœurs, le prince, la Fée) comme dans tous les contes traditionnels. Charles Perrault a particulièrement bien réussi son conte en respectant le schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties...) Il y a un personnage central dans le conte qui est la cadette, on peut la remarquer avec ses descriptions physiques et [mot illisible] « la douceur et l'honnêteté... », « cette belle fille... ».

Perrault est très efficace dans l'argumentation du conte traditionnel. Son argumentation se traduit tout d'abord par une symétrie. Dès la situation initiale, il oppose le bien et le mal, d'un côté la cadette et de l'autre l'ainée. De plus, dans les péripéties les actions de l'ainée et de la cadette sont aussi opposées : « vous êtes si belle, si bonne et si honnête, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don... je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur, ou une pierre précieuse » pour la cadette et pour l'ainée « Vous n'êtes guère honnête... Et bien puisque vous êtes si peu obligeante, je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou un serpent ou un crapaud ». Enfin, dans la situation finale, une autre opposition, la belle et honnête cadette va se marier avec un roi riche et beau contrairement à l'ainée qui va mourir au coin d'un bois. On peut voir que la première morale est très claire et efficace, la deuxième l'est moins mais est compréhensible. On peut comprendre que la méchanceté est punie et que l'honnêteté est récompensée. Pour terminer, la situation initiale et la situation finale vont s'inverser, celle qui est détestée au début va connaître une belle vie alors que celle qui était aimée au début va avoir une fin tragique.

Néanmoins, il y a des nuances dans le conte. Tout d'abord le prince se marie avec la cadette uniquement pour ses diamants. Et ensuite, la mère des deux filles n'est pas punie comme elle devrait l'être.

Pour conclure, Perrault rend son argumentation efficace et précise néanmoins elle ne fait pas toujours le bonheur.

Annexe 2 : la copie de Lisa sur *Les Fées*

Dans cette composition nous allons nous intéresser au conte de Charles Perrault, « Les Fées ». Nous verrons comment Perrault fait de son conte à priori traditionnel un récit argumentatif.

Comment Perrault à travers un conte d'apparence traditionnelle construit-il une argumentation efficace ?

À première vue, ce conte présente toutes les caractéristiques du conte traditionnel.

Tout d'abord les différents personnages sont propres à ces contes. Une sœur opprimée bien que belle et honnête et une sœur détestable au plus haut point. On a ici une véritable opposition entre le bien et le mal. On retrouve également la mère des jeunes femmes, qui tient le rôle de la marâtre cruelle et avide. Ce personnage accentue l'opposition entre les deux sœurs car c'est elle en ayant du mépris pour la cadette (douce) et en adoration pour l'aînée (malhonnête) qui crée comme une concurrence entre elles : « Elle était folle de sa fille aînée et, en même temps avait une aversion effrayante pour la cadette ». On retrouve aussi des personnages féeriques, les deux fées qui en fait n'en sont qu'une seule. Enfin, le légendaire prince des contes de fées qui délivre la belle de la marâtre.

Le schéma narratif est également respecté. Ainsi, on nous expose la situation initiale qui commence évidemment par « il était une fois ». Dans cette situation initiale, on nous expose la vie des deux sœurs, le cadre de l'histoire et la situation familiale. S'ensuit une série de péripéties où on n'aura de cesse d'opposer les deux filles. Enfin, l'évènement qui dénoue la situation qui apparaît en la personne du prince sonne la fin des malheurs de la cadette et la fin du récit.

La morale est formulée après la fin du récit. Elle reprend le conte afin d'apparaître plus claire aux lecteurs : le bien est toujours récompensé et le mal est toujours puni. Cette morale finale permet aux lecteurs contemporains de Perrault ou non, enfants ou non de tirer les enseignements du récit qui est là comme exemple.

Lorsqu'on regarde le conte plus en détail on peut voir que Perrault a mis en place une véritable argumentation.

L'opposition des personnages avant tout, permet, à nous autres lecteurs, de comparer les deux sœurs mais aussi les autres personnages et ainsi de bien distinguer le mal du bien. À chacun de se forger une opinion bien qu'il soit déjà très marqué et très influencé par Perrault lui-même qui intervient à plusieurs reprises au cours du récit : « la brutale » pour l'aînée « la pauvre » pour la cadette. Le lecteur est guidé vers le « chemin du bien » par le narrateur.

Dans la situation initiale ou entre les différentes péripéties on trouve un schéma symétrique qui nous permet de voir l'opposition entre le bien et le mal. Dès le début du récit, on « compare » et oppose la situation de la sœur aînée portrait de la mère, et la situation de la sœur cadette, portrait de son père décédé qui bien qu'elle soit détestée par sa propre mère est préférée par le lecteur qui compatit avec elle dans sa situation de bouc émissaire.

Cette opposition « installée » dans la situation initiale est renforcée dans les péripéties symétriques entre elles : la jeune cadette, corvéable à merci, part chercher de l'eau à la fontaine. Lorsqu'une vieille femme assoiffée lui quémande de l'eau, celle-ci s'exécute et la fée métamorphosée en vieille fait cadeau d'un don précieux. Cette péripétie est symétrique de la suivante : l'aînée est obligée, par sa mère intéressée par le don de la cadette, d'aller à la fontaine et refaire les mêmes actes que sa sœur. Celle-ci s'exécute mécontente et donne non sans « grogner » à boire à une belle jeune femme assoiffée. La fée apparaît et la punit pour sa malhonnêteté en lui jetant un sort. Ces évènements similaires et opposés rendent flagrants les contrastes entre bien et mal et permettent ainsi de prévoir la morale finale. Enfin, cette symétrie est visible dans la situation finale : les deux sœurs sont chassées par la mère, l'une finit mariée à un prince, l'autre s'en va mourir dans les bois.

La morale, ou plutôt les deux morales sont là comme la conclusion de ce conte et de l'argumentation de Perrault. Elle reprend le conte. « Les diamants et les pistoles » rappellent le don de la cadette qui crache des diamants. « L'honnêteté coûte des soins » rappelle là aussi la cadette qui se donne du mal et qui fait preuve d'une grande honnêteté. Dans la deuxième morale également Perrault explique que l'honnêteté a sa récompense et souvent quand on s'y attend le moins. Ainsi, la cadette rencontre un prince alors qu'elle n'avait plus d'espoir. Cette morale renforce l'argumentation en exposant clairement le but de ce conte : montrer que le bien est toujours récompensé et le mal puni.

En conclusion, je peux dire que le conte traditionnel et l'argumentation ne sont pas incompatibles bien au contraire. Car dans le cas présent il est difficile d'imaginer une argumentation sans le conte. Perrault essaie de démontrer quelque chose et de défendre une thèse : le bien est récompensé tandis que le mal est puni. La démonstration ne se fait pas sans exemple, le récit en est un. Perrault prend au conte toutes ses caractéristiques pour construire son argumentation : personnages particuliers, schéma narratif et morale, faisant de ces caractéristiques des éléments à part entière de l'argumentation.

Cependant, bien que ce conte possède toutes les caractéristiques du conte traditionnel on peut voir notamment grâce à la première morale que le prince et la mère ne sont pas désintéressés par l'argent : tous les méchants ne sont pas embêtés. La thèse défendue par Perrault à première vue serait-elle vraiment la seule ? Le conte, alors, resterait-il purement traditionnel ?