

L'ORDINATEUR AU SERVICE D'UNE APPROCHE DU COMMENTAIRE

Nathalie DENIZOT,
Lycée Anatole France, Lillers
Catherine MERCIER,
Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry

Voici plusieurs années déjà que nous¹ entraînons des élèves de premières technologiques, STT et SMS d'adaptation (élèves issus de BEP) dans notre aventure informatique. Aventure bien réfléchie cependant, qui s'inscrit dans le cadre des modules (travail en demi-classe à raison d'une heure par semaine pour chaque groupe) et qui part du principe que l'informatique peut apporter beaucoup en classe technologique où le statut du français n'est pas des plus reluisants. Cet outil paraît d'autant plus approprié que nos élèves, étant donnée leur filière, sont amenés assez rapidement à manier ordinateur et clavier.

Ludique (ce qui n'est pas un moindre intérêt pour notre public), l'ordinateur offre en outre l'avantage de laisser chacun ou chaque groupe travailler à son rythme. Les élèves ont la possibilité de travailler par deux et un échange de savoir et de savoir-faire s'instaure rapidement. Mais cela ne nous suffisait pas : il était bien entendu que l'informatique ne devait pas rester uniquement un moyen de présenter différemment les exercices d'apprentissage mais devait apporter un plus, propre à l'ordinateur. Nous avons trop rencontré, lors de nos recherches, de logiciels scolaires, se bornant à transposer sur écran ce qui figurait déjà dans les livres ou aurait pu y figurer. Or nous ne voyons aucun intérêt à la pure et simple substitution du livre

1. Nous enseignons dans deux lycées dont les élèves ont le même profil : ces séances ont été préparées conjointement et menées séparément dans nos lycées respectifs. Pour plus de commodité, nous emploierons donc un « nous » pluriel.

par l'écran, en salle de classe ; bien au contraire, il est plus simple et plus rapide en ce cas d'ouvrir un manuel ou de travailler sur photocopies et transparents.

Nous étions par ailleurs tout particulièrement réticentes face aux hypertextes². La plupart sont certes amusants pour l'élève (et encore ?) mais il arrive fréquemment que celui-ci reste en situation d'observateur passif, sans avoir rien d'autre à faire – au mieux ! – que de répondre à quelques questions très dirigistes, ou de choisir entre deux écrans possibles.

Pour terminer, il faut bien avouer qu'il en est de l'informatique comme il en a été de l'audiovisuel : beaucoup en ont profité pour varier la présentation de leurs exercices et de leurs cours mais sans qu'il y ait nécessairement de véritable réflexion didactique. L'outil est moderne, mais les exercices et les démarches proposés restent inscrits dans un enseignement traditionnel. Il nous semble au contraire fondamental de partir d'une réelle réflexion pour se demander ensuite quelles sont les réponses pédagogiques possibles. C'est ainsi que l'ordinateur nous a paru l'outil adéquat pour répondre à certains problèmes d'apprentissage.

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Les séances de module en salle informatique avaient commencé dès le début de l'année avec des exercices de remédiation individuelle portant sur le texte argumentatif, et les élèves avaient bénéficié par ailleurs d'une initiation au clavier (cours spécifique pour ces sections technologiques), et d'une première approche des logiciels de traitement de texte dans leur cours de communication. Il faut cependant préciser que la démarche proposée ne requiert des élèves qu'une connaissance minimale de l'ordinateur. Au début d'ailleurs, nos élèves tapent avec un ou deux doigts... Mais peu de séances leur suffisent pour se familiariser avec les quelques manipulations à connaître. Il est du reste toujours possible de prévoir avec eux une fiche procédurale pour guider leurs premiers pas, et les rassurer.

Le travail sur le commentaire commença au retour des vacances de Toussaint. Il bénéficiait ainsi des acquis des élèves en matière de lecture méthodique, puisque celle-ci faisait l'objet d'un apprentissage depuis le début de l'année scolaire – sans compter les années précédentes. Un minimum d'« outils » d'analyse leur était ainsi familier, qu'il s'agisse d'outils lexicaux (chercher des champs lexicaux, les exploiter, s'intéresser éventuellement aux connotations des mots, aux niveaux de langue...), grammaticaux (étudier les verbes, leurs temps, leurs voix, les sujets et les COD...) ou stylistiques (les figures de style, la ponctuation, quelques notions simples de rythme de phrase). Les séances sur ordinateur étaient donc à la fois un prolongement de cet apprentissage de l'analyse littéraire, et une première approche du commentaire composé.

L'idée était d'aborder le commentaire composé par le biais de sa spécificité discursive (un discours d'exégèse sur un texte, qui vise à interpréter ce texte-source

2. Pour plus d'informations sur les hypertextes, voir plus loin.

en justifiant son propos par des analyses littéraires) et non sur un plan purement textuel (un devoir composé d'une introduction, d'un développement composé de plusieurs parties, une conclusion). Aucun cours général sur le commentaire composé n'a donc été fait avant ces séances d'approche, aucune présentation globale. Le terme même de « commentaire composé » n'était pas prononcé au cours de ces séances, pour éviter toute confusion dans la tête des quelques élèves qui avaient eu l'année précédente une initiation à cet exercice. L'objectif annoncé était un travail sur le *commentaire littéraire*. Le *composé* viendrait plus tard.

Puisqu'il n'était pas question dans ce premier temps de « composer » un commentaire, il n'était pas besoin de travailler sur des textes longs, susceptibles de pouvoir fournir sans trop de difficultés les deux ou trois « axes » d'analyse indispensables pour la bonne réalisation de l'exercice. Nous avons au contraire cherché des textes courts, et fortement organisés autour d'une caractéristique ou d'une recherche d'effet (une description fondée sur une comparaison ; un récit fantastique). Notre objectif était double : amener les élèves à nommer des procédés d'écriture, et à les analyser en les mettant en relation avec l'intention globale du texte ; les confronter à une situation d'écriture nouvelle, pour qu'ils soient amenés à prendre en compte les contraintes de ce type d'écrit, « à cheval entre l'explicatif et l'argumentatif »³, c'est à dire qu'ils justifient le choix de tel ou tel procédé d'écriture par rapport à l'intention du texte.

Nous tenions cependant à fragmenter les tâches, sachant que le but était la production d'un texte de commentaire. Nous voulions donc guider les élèves dans leur lecture, afin qu'ils puissent se consacrer dans un premier temps à dénommer et à mettre en relation, les repérages sur le texte-source étant faits par l'enseignant, puis dans un second temps à rédiger un commentaire, qui s'appuie sur le texte-source en le citant et en l'analysant explicitement.

Nous ne prétendions pas par ailleurs faire produire aux élèves un commentaire visant l'exhaustivité, et les repérages que nous leur avons proposés restaient donc peu nombreux.

C'est là que l'on comprendra tout l'intérêt qu'offrait pour nous le travail sur ordinateur. Chacun travaille à son rythme. Ceux qui travaillent en binôme (il n'est pas toujours facile d'obtenir des salles contenant quinze ou vingt ordinateurs !), peuvent ainsi confronter leurs points de vue, s'aider mutuellement et éviter les blocages ou les pannes sèches : s'il n'est pas toujours facile d'écrire, ce l'est encore moins quand le type d'écrit est à ce point spécialisé et technique. Le plus grand atout de l'ordinateur est cependant d'être un extraordinaire auxiliaire pour écrire : les traitements de texte offrent des outils précieux, qui vont des possibilités élémentaires de modifier, déplacer, recopier tout ou partie du texte déjà produit, aux correcteurs orthographiques ou dictionnaires de synonymes présents maintenant sur la plupart des logiciels. Certains possèdent même un correcteur grammatical qui permet au moins

3. Yves Reuter, « Propositions », *Textuel*, n° 20, pp. 193-200, Univ. de Paris VII, cité par Isabelle Delcambre « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques* n° 63, p. 13-36, 1989.

de pointer certaines erreurs d'orthographe grammaticale, et de signaler à l'élève les phrases interminables – ce qui n'est pas sans conséquences parfois inattendues, lorsque le même correcteur, dans sa chasse aux phrases trop longues, signale ainsi à l'élève ravi que la phrase de consigne du prof aurait besoin d'être raccourcie ! Ce qui peut donner lieu à un échange intéressant sur ce qui permet ou non de justifier la longueur d'une phrase... Le texte produit est ainsi toujours virtuellement perfectible, sans cesser pour autant d'être disponible à chaque instant comme produit fini, susceptible d'être imprimé. La frontière entre le brouillon et la copie, souvent simple recopiage « au propre » s'abolit, facilitant le travail de réécriture⁴. Et les élèves sont très sensibles au plaisir de voir leur texte imprimé, propre et beau, avec les « bons » accents (grâce au correcteur orthographique) et quelques effets de mise en page.

Enfin, puisque nous voulions guider les élèves dans leur lecture du texte, nous avons fabriqué, grâce à un logiciel approprié, et simple d'emploi⁵, des « hypertextes » pour accompagner chacun dans sa découverte du texte.

Le principe de l'hypertexte est relativement simple, et sert d'ailleurs pour bon nombre de logiciels pédagogiques, ou pour l'interface de Windows, par exemple : l'idée est que l'on puisse, d'un quelconque écran, accéder à un ou plusieurs autres écrans, en actionnant un mot (ou une icône) de ce premier écran. Le mot en question est bien sûr repérable, parce qu'il se trouve sur une zone de couleur différente (ou qu'il est d'une couleur différente). Quant à l'écran appelé, il peut être de taille variable, ou remplacer totalement l'écran précédent. Et il peut à son tour comporter des « boutons » (c'est le nom de ces passages matérialisés par des zones de couleur ou des icônes) qui permettent d'accéder à d'autres écrans, etc.

Dans l'exemple ci-dessous, le bouton « mufle » a été actionné, et a permis de faire apparaître un deuxième écran, beaucoup plus petit que le premier, donnant la définition de ce mot. Le premier écran contient par ailleurs deux autres boutons, l'un sur le mot « combe », et qui appelle lui aussi un petit écran de définition, l'autre sur le groupe de mots « Faire une première recherche », et qui appelle un autre écran, qui vient remplacer entièrement celui-ci.

La bête souple du feu a bondi d'entre les bruyères comme sonnaient les coups de trois heures du matin.

Depuis elle a poussé sa tête rouge à travers les bois et les landes, son ventre de flammes suit ; sa queue, derrière elle, bat les braises et les cendres. Elle rampe, elle saute, elle avance. Un coup de griffe à droite, un à gauche ; ici elle éventre une chênaie ; là elle dévore d'un seul claquement

4. Pour une réflexion sur le brouillon, voir *Recherches* n° 11, Du brouillon au texte, et à propos de l'utilisation de l'informatique, l'article dans ce n° 11 de Philippe Josselin, « Quand les copies ne ressemblent plus à des copies ».

5. Il s'agit du générateur d'hypertextes « Polygraphe », mis au point par Jean-Marie Ball (Atelier des Trois-Monts, 68, Rue d'Artois, 59000 Lille). Une nouvelle version sous Windows, Polygraphe III, est disponible chez Argo éditions, 13, Rue des Sorbiers, 62200 Saint-Martin Boulogne.

de gueule vingt chênes blancs et trois pompons de pins ; le dard de sa langue tâte le vent pour prendre la direction. On dirait qu'elle sait où elle va.

Et c'est son **mufle** dégoûtant de sang que Maurras a aperçu dans la combe.

extrémité du museau de
certains mammifères

Colline, © Grasset, 1929

FAIRE UNE PREMIÈRE RECHERCHE

On peut aussi à l'aide d'un bouton faire apparaître sur un texte des plages lumineuses : au lieu de convoquer un autre écran, le bouton actionné fait surgir une zone de couleur sur certains mots, ou tout simplement sur certains signes de ponctuation.

Dans l'exemple ci-dessous, le bouton « Relevé 1 » a fait apparaître en couleur les mots encadrés.

La **bête** souple du feu a bondi d'entre les bruyères comme sonnaient les coups de trois heures du matin.

Depuis elle a poussé sa tête rouge à travers les bois et les landes, son **ventre** de flammes suit ; sa **queue**, derrière elle, bat les braises et les cendres. Elle rampe, elle saute, elle avance. Un coup de **griffe** à droite, un à gauche ; ici elle éventre une chênaie ; là elle dévore d'un seul claquement de **gueule** vingt chênes blancs et trois pompons de pins ; le **dard** de sa **langue** tâte le vent pour prendre la direction. On dirait qu'elle sait où elle va.

Et c'est son **mufle** dégoûtant de sang que Maurras a aperçu dans la combe.

Giono, *Colline*, © Grasset, 1929

Consignes :

- Faire apparaître le premier relevé en cliquant sur le bouton.
- A quel(s) outil(s) correspond ce premier relevé ? Quel est l'effet produit ? Répondez précisément à ces questions dans le bloc-notes (pour le faire apparaître, appuyez sur la touche « B »).
- Puis passez à la recherche suivante.

RELEVÉ 1

RECHERCHE SUIVANTE

Dernier aspect important de l'hypertexte : il est possible d'appeler à tout moment un « bloc-notes », qui, comme son nom l'indique, permet de prendre des notes. Le contenu du bloc-notes peut être enregistré à la fin du travail sur la disquette, et peut ensuite être relu – et donc remanié – sous n'importe quel traitement de texte.

Que le lecteur ne s'y trompe pas : si l'explication du fonctionnement de ces hypertextes est un peu difficile à faire de manière abstraite et théorique, le fonctionnement lui-même ne demande que quelques minutes de manipulation pour être maîtrisé. Quant à la fabrication des deux hypertextes que nous avons utilisés dans nos modules, elle ne nous a demandé que quelques heures de travail, le plus long étant le choix des textes et la formulation des consignes, objet d'âpres discussions et d'interrogations tourmentées !

La fabrication de ces deux hypertextes répondait ainsi à ce que nous désirions : la recherche sur le texte était facilitée par les « plages-reliefs » faisant ressortir successivement un champ lexical, une ponctuation expressive, des verbes, des répétitions, etc. Les élèves pouvaient consacrer l'essentiel de leur travail à l'interprétation de ces relevés, le travail sur la lecture méthodique les plaçant par ailleurs en situation de faire leurs propres choix et leurs propres recherches sur un texte. D'autre part, l'utilisation du bloc-notes leur permettait de garder une trace écrite de leurs recherches, et de réexploiter ces notes pour rédiger dans un second temps un commentaire, avec toutes les facilités cette fois du traitement de texte.

PREMIÈRE SÉQUENCE : TEXTE DE GIONO

Le premier texte proposé fut la description d'un incendie de forêt par Giono⁶ (voir ci-dessus, dans la présentation de l'hypertexte), le feu apparaissant comme un monstre terrifiant. Après avoir lu attentivement le texte une première fois (sur écran ou sur papier, la lecture sur feuille paraissant plus facile à certains) et après avoir clarifié à l'aide de l'hypertexte (et de la prof !) les mots compliqués (combe et mufle), les élèves devaient écrire dans le bloc-notes quel était le propos du texte puis ils pouvaient « tourner la page » et commencer leur recherche.

Evident à nos yeux, le propos fut l'objet de véritables investigations de la part des élèves, une fois refusée la réponse instantanée : *On parle d'un animal*. Le travail de groupe devint, dès cette étape, intéressant, dans la mesure où les réponses de l'un ne satisfaisaient pas forcément l'autre. La réponse comme le refus devait alors être justifié, à la demande des élèves. Cette justification ne pouvait se faire qu'en revenant au texte, qu'une lecture souvent trop rapide donc superficielle avait relégué à l'arrière-plan. La réaction initiale des élèves face à ce texte illustre bien la difficulté première de l'explication : la compréhension du sens même du texte. La difficulté ne s'explique pas uniquement par une lecture superficielle mais aussi par une répétition

6. Le découpage de l'extrait de *Colline* est emprunté à A. Lesot, *La lecture méthodique-Initiation*, collection Les Méthodiques, Hatier, 1992.

de cette lecture : une fois convaincu qu'il s'agit d'un animal, l'élève ne parvient pas ou difficilement à lire autre chose que ce qu'il a compris. Cela se traduisait donc par la remarque d'élève suivante : « Mais si ! Là il (l'auteur) l'écrit que c'est une bête... ». A la réponse « oui, la bête souple *du feu*⁷ », certains restaient sceptiques (« Oui, elle est couleur de feu ! ») : la distinction comparant-comparé est pour ceux-là difficile à saisir ; d'autres s'exclamaient, se rendant sans réticence à l'évidence, et pour cause : ils n'avaient pas lu (ou enregistré) le complément *du feu*.

Une fois résolu ce problème de compréhension, les élèves pouvaient passer à la première recherche. Il s'agissait d'identifier une première plage lumineuse, en l'occurrence un champ lexical développant la métaphore de l'animal monstrueux, de nommer dans le bloc-notes la nature de ces outils d'analyse et d'étudier les effets produits par leur utilisation. Les tâtonnements du début de séance portèrent ici leurs fruits. La plupart ont bien compris qu'il s'agissait d'un champ lexical et que celui-ci faisait passer le feu pour une bête. La difficulté fut plutôt d'expliquer les effets produits. Cependant, nous n'insistions pas ici sur cette dernière consigne tant il est vrai qu'il est difficile d'étudier de façon partielle les impressions de lecture. Le bilan permettrait, grâce à sa globalité, de revoir et de développer ce point.

Les recherches suivantes comprenaient un réseau lexical à forte connotation (la couleur rouge), des verbes de mouvement et la ponctuation : il fallait de même « rendre compte » dans le bloc-notes. Une fois ce travail achevé, le bloc-notes comprenait donc des informations, disjointes à première vue, qui devaient se transformer en texte cohérent lors de la deuxième étape.

Celle-ci fut amorcée par la consigne suivante : *A partir de vos différentes recherches, vous rédigerez un court texte qui permettra de faire le bilan.* Les élèves restaient donc « formellement » libres, sans guidage particulier. Trop libres d'ailleurs en classe d'adaptation (ah, comme les méthodes et les recettes d'écriture sont rassurantes, bien rangées dans le classeur !) où il a fallu en général donner une phrase de début (*Ce texte décrit un incendie de forêt.*) – un début de phrase suffisait parfois... – sans laquelle certains élèves se sentaient incapables de commencer (*Moi d'abord, j'comprends RIEN*). Cette incapacité à se lancer dans l'écriture d'un texte ne relève pas uniquement, comme on a tendance à le penser trop souvent, de l'angoisse de « l'écran blanc ». La phrase de départ rassure l'élève dans la mesure où elle lui donne une orientation d'écriture, un « échantillon » de représentation de ce que l'on attend de lui. Le terme « Bilan » ne lui est pas familier dans ce contexte, même s'il a été employé lors des lectures méthodiques (la passerelle entre les deux types d'exercices a bien du mal à se faire dans un premier temps). L'élève a donc l'impression qu'il ne sait pas faire, essentiellement parce qu'il ne « voit » pas encore ce qu'il faut faire. Se construire une représentation du résultat à obtenir (produire un discours sur un texte) est donc à la fois l'une des difficultés et l'un des principaux intérêts de cette séance.

Se posèrent ensuite quantité de problèmes liés bien sûr à la rédaction (« Comment écrire ? ») mais aussi à l'analyse elle-même, que la rédaction fait resurgir (Qui parle ?

7. C'est nous qui soulignons.

Qui écrit ? Qui voit ?...). Toutefois, passées les premières appréhensions, la plupart jouèrent le jeu et se jetèrent à l'eau ; certains prirent d'ailleurs un certain plaisir à cet exercice d'écriture où l'on peut couper, coller, effacer (nous travaillions sur traitement de texte). A la fin de la séance, après vérifications orthographique et grammaticale, les textes furent imprimés et les disquettes ramassées, pour nous permettre de préparer la dernière séance en corrigeant (le vérificateur ne fait pas de miracles) les quelques erreurs qui subsistent. Voici quelques uns de ces travaux :

L'auteur emploie différents procédés pour nous montrer que l'incendie peut être aussi cruel qu'une bête. Pour cela, il utilise la personnification, c'est-à-dire qu'il transforme le feu en un animal vivant. Ensuite, il utilise le champ lexical du feu afin de traduire un sentiment de terreur. Puis il emploie des verbes de mouvement pour métamorphoser le feu en un animal encore plus féroce. Enfin l'utilisation de la ponctuation permet de rendre l'action plus rapide et plus importante.

Elève de 1^e SMS Adaptation

Le texte peut frapper par sa brièveté, mais aucune consigne de longueur n'a été donnée. D'ailleurs ce premier texte a été de nombreuses fois remanié au cours de la séance, en fonction du passage de la prof et de la réflexion de l'élève. On remarque ainsi que celui-ci a compris ce qu'étaient des procédés d'écriture et a essayé de les interpréter systématiquement. Par contre, il n'a pas songé à citer le texte, ce qui montre bien qu'il répond à la consigne sans se préoccuper réellement de l'intérêt de son texte pour un lecteur potentiel. Son discours porte sur un texte censé être connu de tous – nommer l'outil suffit à ses yeux pour expliquer le texte – et c'est aussi ce qui limitera son développement : impossible de commenter précisément le texte sans s'appuyer sur celui-ci de façon plus concrète.

Ce texte est extrait du livre Colline publié en 1929 chez Grasset, dans cet extrait Jean Giono traite de la destruction produite par le feu en décrivant un incendie de forêt. En effet, l'auteur compare le feu à une bête en utilisant le champ lexical comme « bête, tête, ventre, sa queue, ramper, sauter, griffes, langue et mufle » grâce à cela on a l'impression que le feu a l'allure d'un monstre terrifiant qui détruit tout sur son passage. L'utilisation de la couleur rouge montre une gradation. L'auteur utilise des termes qui connotent la violence, la destruction de plus en plus grandissante tels que : « flammes, braise, cendres » on passe par toutes les étapes jusqu'à la mort.

Elève de 1^e SMS Adaptation

Ici, un début de phrase a été nécessaire à l'élève, en réalité un bien court début (« Ce texte... ») et l'élève a embrayé sur du connu : n'est-ce pas ainsi qu'en cas de difficulté à « démarrer » à l'oral la prof a conseillé de commencer ? (« Ce texte est extrait de... »). Qu'à cela ne tienne, pour lui faire plaisir, la mention de l'édition sera peut-être la bienvenue ! Le voilà bien, le danger des recettes d'écriture qui ne font pas sens (l'intérêt de citer l'édition ?). Pour le reste, les citations sont présentes et un effort est fait pour les insérer après discussion avec la prof. mais le rapport entre le procédé d'écriture, l'outil d'analyse et les citations reste obscur pour l'élève.

La dernière séance fut donc consacrée à la reprise des travaux, à leur commentaire et éventuellement à leur amélioration. Les textes d'élèves furent imprimés anonymement car il s'agissait d'une séance d'observation critique et tous furent distribués à chacun. Après avoir relu le texte d'étude, les élèves devaient endosser le rôle du professeur et annoter les différents travaux, sans oublier qu'un enseignant ne relève pas que les points négatifs et s'attache aussi aux points positifs. Ce travail devait être individuel : chacun n'évalue la plupart du temps que selon un ou deux critères, la confrontation permet ensuite de proposer d'autres critères. La consigne d'annotation était ainsi volontairement vague (« Ce qui vous semble bien ; ce qui vous paraît moins bien »). L'orthographe et les erreurs de syntaxe avaient été corrigées afin de ne pas brouiller les objectifs : il ne s'agit surtout pas de tout mélanger, au risque de ne rien obtenir, d'autant que les élèves ont tendance à se limiter à ce type d'erreurs lorsqu'elles subsistent (faut-il s'en étonner ?).

Nous reprîmes ensuite collectivement avec le rétroprojecteur et en ordonnant les remarques à l'aide de crayons de couleur :

- une couleur pour l'expression : le pronom « je » est-il judicieux ? par quoi certains l'ont-ils remplacé ? quels peuvent-être les sujets des verbes raconter, écrire, utiliser, avoir l'impression ? ; quelles sont les tournures que l'on pourrait retenir pour introduire un outil d'analyse ?...
- une pour les problèmes de commentaire : comment l'élève a-t-il commenté l'effet produit par une citation ? Tous les commentaires sont-ils judicieux ? Pourquoi ?...
- une pour les citations : certains ont mis des citations : est-ce intéressant ? Comment sont-elles introduites ? Sont-elles longues ? courtes ?...

Ces questions sont purement suggestives ; en réalité elles furent rarement formulées ainsi par le professeur : les remarques émanaient tous azimuts des élèves et les questions servaient alors à guider plus précisément la réflexion. Ainsi la question du narrateur, abordée de nombreuses fois au cours des deux premiers mois est-elle maîtrisée par la plupart : *le narrateur écrit que l'incendie...* est une phrase qui ne laisse pas sans réaction. On est ainsi amené à se demander ce qu'il aurait fallu écrire et surtout à rappeler la distinction auteur/narrateur ; puis un retour aux textes d'élèves permet de relever les différentes façons d'écrire cette même idée. On s'interroge alors par exemple sur la différence entre raconter et écrire, raconter et décrire (le travail sur les types de textes au début de l'année paraît déjà loin...). Et de fil en aiguille beaucoup d'éléments sont ainsi passés en revue. Tout ne pouvant figurer sur les transparents, les élèves étaient invités à prendre des notes.

A la fin de la séance, les élèves reprirent leurs notes par groupes de quatre et les classèrent afin de produire une fiche « Comment améliorer les commentaires ? » Les couleurs facilitaient la classification.

Toutes ces fiches furent mises en commun par le professeur et la synthèse fut imprimée pour la séquence suivante. Il était également prévu une reprise des travaux qui devaient être améliorés en fonction de nos remarques mais celle-ci n'a pu avoir lieu, faute de temps.

COMMENT AMÉLIORER LA RÉDACTION DU COMMENTAIRE ?

Fiche élaborée par les élèves de 1^{er} SMS A

(suite à la reprise du premier commentaire réalisé en module)

LA PRÉSENTATION

* *Le titre de l'oeuvre :*

☹ on ne le met pas entre guillemets

☺ on le souligne.

* *Les citations*

☺ on les met entre guillemets

LE COMMENTAIRE

* *La ponctuation :*

☺ pour la commenter, penser à étudier le rythme qu'elle donne au texte ou à la phrase.

* *La paraphrase :*

☺ pour l'éviter, vérifier que l'on utilise toujours les temps du discours (présent) et non ceux du récit (passé : imparfait, passé-simple)

LA RÉDACTION

* *Les pronoms à employer :*

☹ Ne pas écrire : « on écrit », « on emploie » etc.

☺ mais plutôt « L'auteur écrit, emploie », etc.

☹ Ne pas employer le pronom « je »

☺ mais plutôt les pronoms « nous », « on » ou le groupe nominal « le lecteur ».

* *Les remarques d'analyse :*

☹ Ne pas employer le mot « argument », réservé aux textes argumentatifs.

☺ Utiliser des tournures comme : on peut constater que, on peut remarquer que, on peut noter que, on remarque que, on constate que, ...

* *Les citations :*

☹ Ne jamais écrire : « ... exemple : ... »

☺ Les citations doivent toujours être introduites :

– par des expressions comme « on peut ainsi relever... », « l'auteur utilise les termes »...

– par des mots comme « tel que », « comme », « par exemple »

– par la ponctuation « : »

☺ Les citations doivent être courtes et reliées entre elles par des mots de liaison.

* *Le commentaire de la citation :*

☺ Quelques formules :

– pour commenter une image : « X est assimilé à ... »

– pour commenter les connotations d'un mot : « X suggère que, cette expression peut faire penser à , donne l'impression que ..., »

Précisons tout d'abord que le ton très directif de cette fiche est celui employé par les élèves. Par contre la classification interne aux grandes rubriques est un travail du prof dans le but de faciliter l'exploitation de la fiche lors de la séquence suivante. On peut ensuite remarquer du premier coup d'oeil que la préoccupation des élèves lors de cette première reprise est la rédaction. Il s'est avéré en effet – et cela leur est apparu aussi nettement qu'à nous – que certaines phrases étaient incompréhensibles pour des raisons simples : un problème de pronom, un terme employé à la place d'un autre... On sent également le besoin de formules magiques : comment peut-on écrire un commentaire ? introduire une citation ?... En revanche, le commentaire ne semble guère retenir leur attention. En réalité, l'analyse passe, on l'a vu, par les problèmes d'écriture et de représentation. Les mots clefs comme *suggérer*, *donner l'impression de*, etc. orientent leur recherche plus sûrement, pour l'instant en tout cas, que des pistes de commentaire plus dirigistes.

Bilan de la première séquence

Cette première production de commentaire est donc restée limitée en quantité mais s'est avérée riche en qualité. Les élèves ont, semble-t-il, compris qu'il ne suffit pas de nommer des procédés d'écriture pour expliquer un texte. Bien sûr, ils n'en ont pas pour autant intégré *ipso facto* l'esprit de l'exercice mais celui-ci leur pose problème et c'est déjà beaucoup...

DEUXIÈME SÉQUENCE : TEXTE DE MAUPASSANT

Le second texte proposé était un extrait d'une nouvelle de Maupassant.

Une épouvante me saisit, horrible. Que se passait-il ? Oh ! mon Dieu ! que se passait-il ?

Je repartis. Mais l'heure ? qui me dirait l'heure ? Aucune horloge ne sonnait dans les clochers ou dans les monuments. je pensai : « Je vais ouvrir le verre de ma montre et tâter l'aiguille avec mes doigts. » Je tirai ma montre... elle ne battait plus... elle était arrêtée. Plus rien, plus rien, plus un frisson dans la ville, pas une lueur, pas un frôlement de son dans l'air. Rien ! plus rien ! plus même le roulement lointain du fiacre, plus rien !

J'étais aux quais, et une fraîcheur glaciale montait de la rivière.

La Seine coulait-elle encore ?

Je voulus savoir, je trouvai l'escalier, je descendis... Je n'entendais pas le courant bouillonner sous les arches du pont... Des marches encore... puis du sable... de la vase... puis de l'eau... j'y trempai mon bras... elle coulait... froide... froide... froide... presque gelée... presque tarie... presque morte.

G. de Maupassant, *Scènes de la vie parisienne*

Dans un premier temps, les élèves étaient invités à poser une hypothèse de lecture. Guidés par l'hypertexte, ils étaient ensuite amenés à travailler à partir de quatre relevés successifs : une première plage-relief attirait leur attention sur l'utilisation de la première personne ; une deuxième plage-relief concernait la ponctuation « expressive » ; une troisième, les multiples répétitions du texte ; la quatrième enfin mettait en évidence les procédés utilisés par Maupassant pour suggérer l'idée de mort (négations et champ lexical). Les élèves prenaient des notes dans le bloc-notes.

Là encore, pour beaucoup d'entre eux, ce fut la première recherche qui posa problème. Elle leur était ainsi proposée : « De quoi s'agit-il dans ce texte ? Qu'est-ce qui nous est raconté ? Vous noterez ces premières indications dans le bloc-notes. » Elle appelait – volontairement – à une paraphrase du texte. Il s'agissait pour nous de nous assurer que le texte était compris, et nous avions eu l'occasion de vérifier en début de séquence précédente (voir le descriptif de la séquence sur Giono) que certaines évidences méritaient qu'on s'y arrête ! Nous voulions d'autre part que cette première approche débouche sur la notion de fantastique, ou tout au moins sur l'idée d'un cauchemar étrange. Nos questions étaient cependant restées vagues et superficielles – il aurait été possible, par exemple, de demander « Quel est le genre de ce texte ? » – pour que le problème posé par le texte (« C'est bizarre, ce truc ! ») fasse l'objet d'un questionnement de l'élève, et non qu'il s'accroche à des bribes de savoirs (« C'est quoi, un genre ? ») pour le résoudre. Il a fallu pour la plupart des élèves près d'une séance entière pour passer cette première étape et formuler de façon satisfaisante leur première hypothèse d'interprétation. Il a fallu bien des tâtonnements, bien des reformulations, beaucoup d'échanges d'élève à élève ou de groupe à groupe, et avec la prof. Il a fallu souvent revenir auprès de tel ou tel élève sur la notion de fantastique, proposée au bout d'un moment par certains, et revenir aussi la plupart du temps sur les notions de narrateur et d'auteur (la prof. : « Vous dites que c'est Maupassant qui parle. Mais ça arrive dans la vie, que la Seine s'arrête de couler ? »). Il faut dire que cette première approche du texte permit ensuite d'aller assez vite dans les quatre recherches proposées par l'hypertexte : plusieurs lectures successives avaient dû être faites pour répondre aux questions de départ, et ces lectures s'appuyaient sur des prises d'indices pour confirmer ou infirmer les hypothèses de lecture. Il y avait donc déjà eu une première forme de questionnement sur le texte, qui facilitait pour la plupart des élèves la suite du travail.

Voici par exemple quelques propositions d'élèves à la fin de cette première séance, et un bref commentaire pour chacune :

Ce texte nous parle d'un homme qui n'a plus l'heure. Il essaye de voir quelqu'un, mais il n'entend aucun bruit, il ne voit aucune lueur. Il veut trouver une personne afin qu'elle lui donne l'heure, mais personne n'est là afin de l'aider. Il se dirige vers les quais, descend jusque dans l'eau qui lui paraît morte.

Peut-être est-il le jouet de son imagination, peut-être rêve-t-il ?

Ce texte est un texte fantastique. On ne sait jamais si le narrateur est le jouet de son imagination ou s'il rêve.

élève de 1^o STT

Il y a nettement ici trois étapes successives dans la première approche du texte, matérialisées d'ailleurs par l'élève par les trois paragraphes avec passage d'une ligne : la première étape s'approprie le texte par le biais de la paraphrase ; la deuxième pose une hypothèse, à partir de cette paraphrase, et permet déjà de construire une ébauche d'interprétation ; la troisième, après discussion avec la prof, introduit les notions « savantes » (fantastique, narrateur).

Ce texte parle d'un homme qui se promène dans le noir et qui se pose des questions sur tout ce qui l'entoure. Il regarde tout ce qui a changé dans sa ville natale. Il ne sait plus comment il vit. Il imagine Paris sans bruit, il a l'impression de se sentir perdu, qu'il est seul au monde.

Peut-être que c'est son imagination ?

** l'homme hallucine !!!*

** l'homme fait un cauchemar !!!*

** l'homme vit en réalité cette catastrophe !!!*

élève de 1^o STT

Là encore, l'élève part d'une paraphrase du texte, qui est parfois même réinventé (rien n'indique dans l'extrait qu'il s'agisse de « sa ville natale »). Puis trois propositions sont faites, nettement détachées par les astérisques, et dont le caractère hypothétique est largement souligné par les points d'exclamation. On peut cependant y reconnaître les amorces d'une interprétation du texte ou tout au moins un questionnement.

Les séances suivantes furent tout d'abord consacrées aux différentes recherches proposées, puis à la rédaction du bilan demandé. Le premier jet du bilan devait être amélioré dans un premier temps par le recours à la fiche « Comment améliorer les commentaires ? ». Puis cette première version, après vérification orthographique (et éventuellement grammaticale) était imprimée.

L'élève recevait ensuite un document (voir ci-dessous), extrait d'un corrigé d'exercice d'un ouvrage scolaire. Il pouvait l'utiliser à sa guise pour nourrir son propre texte, à la seule condition qu'il ne le recopie pas tel quel, et qu'il respecte les contraintes d'écriture fixées (voir la fiche citée précédemment). L'objectif était d'une part de les amener à lire un texte de commentaire et à en extraire des informations, et d'autre part de les aider à étoffer leur propre commentaire. Le fait qu'ils puissent choisir telle ou telle analyse, telle ou telle remarque devait les conduire à s'interroger sur leurs propres choix de commentaire, et éventuellement à les modifier. Il est à noter qu'il n'était pas prévu de correction systématique et collective du commentaire produit ; l'enseignante cependant intervenait si nécessaire pour discuter avec l'élève et l'aider dans son interprétation ou dans sa rédaction. Puis cette deuxième version était à son tour imprimée.

Maupassant, *Scènes de la vie parisienne*
(travail sur le 2^e hypertexte)

Voici une courte analyse de cet extrait, tirée d'un cahier d'exercices sur la lecture méthodique. Cette analyse ne suit pas nécessairement les relevés

proposés dans l'hypertexte, ni les consignes d'écriture qui vous ont été données.

Vous pouvez utiliser cette analyse pour nourrir votre texte de commentaire. Vous veillerez simplement à ne pas recopier tels quels des passages de cette analyse, et à toujours respecter vos contraintes d'écriture.

Analyse Le mode de narration adopté dans ce texte vise à faire revivre avec le plus d'intensité possible une expérience vécue. La 1^{re} personne, qui fait coïncider celui à qui est arrivé l'aventure et celui qui la raconte, les temps du passé, apportent une preuve de la réalité des faits. On peut se demander si l'aventure a été vécue ou si elle a été rêvée. Mais en admettant qu'il s'agisse du récit d'un cauchemar, on remarque que tous les événements sont présentés dans le récit comme indubitables. Ce type de narration permet de donner à la scène précision et intensité. L'écriture du passage, à travers la syntaxe hachée, les phrases exclamatives et interrogatives et les nombreux points de suspension, rend sensible la surprise grandissante du narrateur et le sentiment de peur qu'il a éprouvé. A la montée de l'angoisse correspond un récit de plus en plus entrecoupé. Le rythme, qui porte les marques d'une grande émotivité, traduit l'affolement et le désordre de la pensée. On peut voir dans les répétitions et les anaphores l'expression d'obsessions proches de la hantise. Le champ lexical de la mort, avec tous les éléments qui s'y rattachent (l'absence de mouvement, de bruit, de lumière) exprime le sentiment d'angoisse du narrateur. Toutes les formes négatives répétées avec insistance dans le texte, montrent le narrateur privé des repères habituels et accentuent son état de solitude. Les effets de gradation dans la disparition de la vie (le temps s'arrête, le silence et l'obscurité s'installent, l'eau se tarit) le font entrer progressivement dans le néant au fur et à mesure qu'il descend dans l'inconnu sans avoir *la force de remonter*⁸.

Bilan de cette deuxième séquence :

La deuxième version du commentaire sur l'extrait de Maupassant était dans l'ensemble nettement plus étoffée, et nettement plus longue, que le premier commentaire sur le texte de Giono. Cet allongement des textes est en soi déjà intéressant, parce qu'aucune exigence de ce type n'avait jamais été formulée au cours des séances sur ordinateur. Si les textes étaient plus longs, c'est que les élèves en avaient senti la nécessité, et qu'ils avaient trouvé la matière suffisante pour le faire.

8. Cette analyse est extraite de l'ouvrage de A. Lesot, *La lecture méthodique-Initiation*, collection Les Méthodiques, © Hatier, Paris, 1992, et reproduite avec l'aimable autorisation des éditions Hatier.

Ils avaient écrit plus long sans même vraiment s'en rendre compte : on connaît ordinairement leurs angoisses devant nos exigences de longueur : « Une copie double, M'dame ? Comment j'peux faire ? Faut délayer ce que je viens d'écrire ? » etc... Et les voilà qui, bien souvent, augmentent les marges, écrivent plus gros, citent des phrases entières et bavardent de tout et de rien, uniquement pour nous faire plaisir, et faire bien long !

Sur le plan strictement formel, les élèves avaient eux-mêmes senti le besoin de faire précéder leurs textes d'une ou plusieurs phrases d'introduction, et de les conclure d'une ou deux phrases également. Certains détachaient même ces phrases, et en faisaient des paragraphes distincts qui étaient déjà l'amorce d'une introduction et d'une conclusion « canoniques ». La mise en page organisait les textes en paragraphes, généralement autour des relevés. Et tous les commentaires bien sûr comportaient des citations, plus ou moins intégrées au texte, mais toujours entre guillemets. Certaines des exigences textuelles du commentaire composé étaient donc déjà présentes dans les productions des élèves, à l'issue de cette longue approche.

En plus de ces améliorations textuelles, les élèves avaient surtout fait porter leurs efforts sur le commentaire lui-même, en tant que discours interprétatif sur un texte. Et si leurs commentaires étaient encore bien souvent maladroits, et parfois inaboutis, ils évitaient cependant dans l'ensemble les deux écueils ordinaires de ce genre de texte : la longue paraphrase qui ne débouche sur aucune analyse précise, et le bavardage « hors-texte », qui prend le texte-source comme pré-texte, et qui l'oublie en chemin, ou qui le tord jusqu'à ce qu'on ne comprenne plus le rapport entre ce qui est écrit par l'élève et le texte qu'il commente.

L'utilisation d'un traitement de texte a joué incontestablement un rôle essentiel dans ces travaux d'écriture, parce que les améliorations successives n'ont pas nécessité de tout recommencer, ce qui est souvent décourageant pour des élèves déjà peu habitués à écrire. La deuxième version du commentaire sur Maupassant bénéficia aussi des mêmes facilités, d'autant plus qu'il s'agissait ici d'insérer des remarques ou des compléments d'analyse, opération élémentaire avec le moindre traitement de texte. L'élève doit donc s'interroger sur ce qu'il veut insérer, et sur l'endroit où il va le faire. Son attention est ainsi toute entière tournée vers une stratégie d'expansion de son texte – sans que cela soit parasité par des tâches annexes de recopiage. (Voir textes d'élèves en annexe, pour confronter plusieurs versions).

TROISIÈME SÉQUENCE : DU COMMENTAIRE AU COMMENTAIRE COMPOSÉ

La dernière séquence (une séance de deux heures) eut lieu en classe complète, loin des ordinateurs. Cela faisait plus de deux mois que le travail sur le commentaire avait commencé. Il restait cependant à faire mesurer aux élèves l'écart entre leurs productions et un commentaire composé, afin qu'ils puissent transférer les compétences acquises en commentaire littéraire dans une production de commentaire composé conforme aux exigences du baccalauréat.

Nous avons utilisé pour cette séance finale un matériel mis au point par Isabelle Delcambre⁹. Il s'agit d'un corrigé d'Annales¹⁰ proposant un commentaire composé de l'incipit du roman d'Aragon, *Aurélien*. Ce corrigé, parfois simplifié, a été découpé pour être proposé aux élèves sous forme d'extraits lacunaires. La succession de ces extraits dévoile peu à peu l'intégralité du corrigé.

I. Delcambre avait prévu l'exercice pour un début d'apprentissage du commentaire composé, pour aider les élèves à se construire une représentation, et à clarifier les « phénomènes de planification du commentaire »¹¹. Elle proposait tout d'abord aux élèves un document présentant l'introduction et la conclusion, ensuite un « squelette » du commentaire, d'où tous les exemples avaient été enlevés, et enfin ces exemples-preuves. Chaque étape était l'occasion d'un questionnement ou d'une manipulation spécifiques.

Notre démarche fut exactement inverse. Nous voulions partir de ce qu'ils avaient produit, et le document qui s'en rapprochait le plus était celui des exemples-preuves. Bien sûr, leurs commentaires comportaient une ébauche d'introduction et de conclusion, mais il manquait cette organisation et cette planification que seuls le squelette ou l'introduction et la conclusion faisaient nettement apparaître.

*Document A*¹²

- A. Dès la 1^{re} phrase, Aragon pose l'aversion du héros pour l'héroïne :
- « La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide. » Le même sentiment d'animosité se manifeste tout au long du texte, directement lié à l'évocation de la jeune femme ou au souvenir du vers racinien qu'elle suscite. « Il lui en demeurait une impression vague, générale, d'ennui et d'irritation. » Une exaspération comparable et aussi « disproportionnée » caractérise le souvenir du vers de Racine. Ce sentiment est souligné par des répétitions (« Mais celui-ci revenait et revenait ») et des termes péjoratifs (« cette romance, cette scie »). Le portrait féminin, à dire vrai totalement subjectif, que fait Aurélien de Bérénice, s'oppose également à la tradition romanesque qui idéalise la femme.
- B. Cet extrait est composé de deux paragraphes, apparemment peu liés, si ce n'est par le prénom de Bérénice, désignant conjointement la jeune femme rencontrée par Aurélien et l'héroïne, la reine orientale immortalisée par Racine et Corneille dans *Bérénice* et *Tite et Bérénice*. Aurélien ne se souvient de la jeune femme qu'à cause de son prénom. Cette phrase le souligne : « Qu'elle se fût appelée Jeanne ou Marie,

9. On trouvera un descriptif complet de sa démarche dans « Apprendre à écrire des commentaires composés », *Recherches* n° 16, 1992, p. 89-104. Pour une approche plus globale des problèmes posés par le commentaire composé, voir I. Delcambre toujours, article cité précédemment (note n° 3). Cet article propose par ailleurs un cycle d'apprentissage du commentaire composé.

10. *Annales corrigées du Bac français*, 1988, Vuibert, pp. 48-53.

11. Cf. I. Delcambre, *Recherches* n° 16, p. 93.

12. Les passages cités, parfois remaniés par I. Delcambre, sont extraits des *Annales corrigées du Bac français*, 1988, Vuibert, pp. 48-53, et reproduits avec l'aimable autorisation des éditions Vuibert.

il n'y aurait pas repensé après coup. » Un souvenir obsessionnel, et par là même irritant, voilà la clé des deux paragraphes. Il ne peut détacher son souvenir de la jeune femme et du vers de Racine.

Pour qui connaît le texte de Racine, Aurélien est dans la même situation qu'Antiochus : tous les deux sont obsédés par Bérénice.

Dans un roman et pour des lecteurs qui ne peuvent plus ignorer l'inconscient et ses méandres, la filiation est nette. D'ailleurs, outre la similitude du sentiment, l'absence d'indifférence que manifeste Aurélien vis-à-vis d'une femme apparemment insignifiante est significative. Peu lui importerait son accoutrement, son prénom, sa coiffure s'il n'était inconsciemment attiré par elle.

- C. On y remarque un grand nombre de verbes de perception : voir, trouver, aimer, avoir des idées, augurer, dire, regarder, se demander, repenser, irriter, trouver (de nouveau), s'expliquer, se rappeler. La totalité des propositions a pour sujet grammatical Aurélien, Bérénice n'est qu'objet de regard et de critique dans le texte. Cette subjectivité est soulignée par des ruptures de construction, des corrections qui montrent la pensée d'Aurélien en marche. Citons ces fragments de monologue intérieur : « Il la trouva franchement laide. Elle lui déplut enfin » qui amoindrit la critique. Aragon revient parfois au style direct : « les cheveux coupés, ça demande des soins constants » ou « Plutôt petite, pâle, je crois... ».
- D. Le lecteur doit être plus actif, le sens ne lui est pas livré. Il ignore comment est Bérénice, il se demande comment les sentiments d'Aurélien vont évoluer. Il doit à la fois inventer le personnage de Bérénice et décrypter le vrai dans les paroles et les demi-aveux d'Aurélien. Ce parti-pris technique n'est pas un procédé gratuit. Il permet de souligner le mystère des êtres, de la naissance des sentiments, les imbroglios de l'inconscient. La quête amoureuse se double d'une quête du Sens. Les nouvelles techniques romanesques sont ici au service d'une psychologie affinée, qui enrichit l'étude de l'amour des êtres et des relations qu'ils tissent entre eux.
- E. Si le texte commence par une phrase affirmative, la suite en revanche est plus indécise. Bérénice lui déplut enfin... « Ses cheveux étaient ternes ce jour-là » (la précision temporelle atténue la sévérité du jugement). Le lecteur dépendant du regard d'Aurélien n'est guère fixé sur l'héroïne puisque Aurélien « l'avait mal regardée ». Il « n'aurait pas pu dire si elle était blonde ou brune ». La même confusion caractérise le souvenir du vers racinien : pourquoi ce vers chez un personnage apparemment peu poète (« En général, les vers, lui... »), pourquoi se souviendrait-il de l'histoire de Bérénice : « D'ailleurs, il ne se rappelait que dans ses grandes lignes, cette scie » ?
- F. Bérénice n'est vue qu'à travers les yeux d'Aurélien dans cette première page. Ce portrait, quoique sujet à caution, s'oppose au regard traditionnel porté sur les héroïnes. Bérénice semble « franchement laide ». « Elle lui déplut » : elle n'exerce aucune séduction directe. Elle est insignifiante : « Plutôt petite, pâle. » Peu gâtée physiquement, elle est de plus inélégante, au moins selon Aurélien. Elle porte un vêtement commun « une étoffe qu'il avait vue sur plusieurs femmes ». Elle ne semble même pas soigneuse de sa personne. Comme les femmes de la génération de *La Garçonne*, elle a coupé ses cheveux mais ne les

soigne pas : « Ses cheveux étaient ternes ce jour-là, mal tenus. Les cheveux coupés, ça demande des soins constants. »

- G. Le texte multiplie les rapprochements et les oppositions entre les deux femmes. C'est grâce au prénom commun qu'Aurélien n'oublie pas l'insignifiante jeune femme. C'est encore à cause du prénom qu'il s'irrite de la médiocrité de la deuxième Bérénice, comme si son prénom l'obligeait à une certaine noblesse et – pourquoi pas – à inspirer l'amour : « Cela lui fit mal augurer de celle-ci qui portait un nom de princesse d'Orient sans avoir l'air de se considérer dans l'obligation d'avoir du goût. »

Bérénice évoque « l'autre, la vraie » et la tragédie de Racine elle-même liée aux souvenirs de guerre : « Il y avait un vers de Racine que ça lui remettait dans la tête, un vers qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées et plus tard, démobilisé. » Une aura magique enveloppe les deux femmes. On peut relever un réseau lexical tournant autour de l'irrationnel : « Drôle de superstition... un vers qui l'avait hanté... qui l'avait obsédé, qui l'obsédait encore... Pourquoi ? C'est ce qu'il ne s'expliquait pas... »

Le document fut distribué avec une consigne de lecture volontairement vague : « De quoi s'agit-il dans ce document ? ». Les réponses de la classe furent quasi unanimes : « C'est ce qu'on a fait » ; « C'est du commentaire » ; « C'est de l'analyse » ; « Y'a des outils et des relevés ». Ils firent cependant assez vite remarquer que c'était en désordre, qu'on avait parfois du mal à suivre, etc. Les plus malins soulignèrent que les paragraphes étaient numérotés, et qu'il faudrait peut-être les remettre dans le bon ordre. Mais quel était le bon ordre ? Ils n'en savaient bien sûr rien...

Le deuxième document distribué – le squelette du commentaire – fournit en partie une réponse à ces interrogations.

Document B

La rencontre et le coup de foudre sont des conventions de la littérature amoureuse. Ex. : *La Princesse de Clèves*, *L'Education Sentimentale*, Gervaise et Coupeau dans *l'Assommoir*. Ici Aragon tourne le dos à la tradition. [...]

Cependant, Aragon prépare le roman d'amour qui s'ouvre. La construction du texte en est une preuve. [...]

En dépit d'une ouverture volontairement choquante, Aragon renoue avec la tradition de la quête amoureuse.

Aragon effectue le même brouillage avec la tradition sur le portrait de Bérénice. Généralement, l'héroïne est idéalisée (ex. : Marie Arnoux dans *L'Education Sentimentale*). Ici, Bérénice est dépeinte par Aurélien de façon peu flatteuse. [...]

Cependant Aurélien s'intéresse à elle. Bérénice le fascine moins par sa personnalité que par les échos littéraires que son nom évoque pour lui. [...]

Aragon détourne le motif littéraire du coup de foudre : le portrait subjectif de Bérénice par Aurélien est celui d'une anti-héroïne. Cependant la jeune femme est inoubliable : son prénom est sa forme de séduction.

Le choix du héros comme narrateur au lieu d'un narrateur omniscient à la Balzac contribue également à brouiller les pistes pour le lecteur. Le regard subjectif d'Aurélien empêche le lecteur de savoir comment Bérénice est en réalité. Comment apparaît la subjectivité d'Aurélien ? Quelles sont les conséquences de cette subjectivité pour le lecteur ? Quel sens a-t-elle dans un roman contemporain ?

Le texte est entièrement écrit du point de vue d'Aurélien [...]

Mais cette subjectivité pose problème : le lecteur voit Bérénice comme Aurélien. Il ne sait pas si Bérénice est réellement laide ou si simplement elle n'est pas le type d'Aurélien. D'ailleurs Aragon renforce cela en affectant le personnage d'Aurélien d'une grande imprécision. [...]

Quelle peut être la fonction de ces doutes, de ce refus des précisions ? [...]

La lecture et le rapprochement avec le document précédent permit assez vite de comprendre que le signe [...] matérialisait une coupure, et que ces coupures correspondaient aux bouts d'analyse lus précédemment. Les élèves furent donc invités à compléter les « trous » à l'aide du document A¹³. La mise en commun, et les demandes de justification orale de tel ou tel choix firent apparaître certaines des caractéristiques du texte ainsi reconstitué : la mise en page et la disposition typographique correspondent à un découpage en paragraphes et à plusieurs grandes parties ; les phrases de guidage font apparaître des échos entre ces parties (« le même brouillage », « contribue également à brouiller les pistes »), qui constituent comme un fil directeur ; chaque partie a une forte cohérence thématique ; etc.

Les élèves commençaient à voir où nous voulions en venir. A la question : « Que manque-t-il encore à ce commentaire ? », la réponse fut immédiate : « Une introduction et une conclusion » – qui leur furent distribuées.

Document C

Aragon, plus connu comme poète, est également romancier. *Aurélien*, écrit pendant la Seconde Guerre mondiale, publié en 1945, renoue même avec l'inspiration surréaliste. Le roman qui se passe en 1920-1921, puis en 1940, raconte en effet les amours folles et contrariées d'Aurélien et de Bérénice. Cet amour n'aboutit pas car Aragon a voulu signifier « l'impossibilité du couple ». Bérénice est éprise d'absolu, tandis qu'Aurélien est un sceptique. Il ne sont pas, selon l'auteur, « au même stade de pensée ».

Cet extrait ouvre le roman avec une phrase qui s'oppose résolument au motif conventionnel du coup de foudre : « La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide. » Comment Aragon joue-t-il avec la tradition dans le motif de la rencontre, le portrait de l'héroïne et le regard du narrateur également héros du livre ?

[...]

Ecrire un roman amoureux au XX^e siècle demande souvent un jeu avec la tradition. Aragon, dans cet extrait qui ouvre *Aurélien*, brouille les pistes en feignant de tourner le dos à l'intrigue amoureuse. En réalité, l'aversion de son

13. L'ordre d'insertion des extraits est le suivant : A ; B ; F ; G ; C ; E ; D.

héros pour l'héroïne, le portrait peu flatteur de celle-ci et la construction du texte montrent le rôle tout-puissant de l'inconscient et de l'irrationnel dans la naissance du sentiment amoureux. Le parti-pris d'une écriture subjective avec ses insuffisances et ses exagérations enrichit le rôle du lecteur et l'étude du cœur humain.

La tâche des élèves fut alors de comparer cette introduction et cette conclusion avec celles d'une discussion (en s'aidant éventuellement des notes conservées dans le classeur), et la mise en commun permit de dégager les constantes du genre. Une mise en parallèle avec le commentaire reconstitué mit aussi en évidence les effets d'annonce de l'introduction.

La dernière étape de cette séance servit à la fois de bilan et d'évaluation. Les élèves répondirent par écrit à la question suivante : « Comment transformeriez-vous ce texte de commentaire (c'est-à-dire la deuxième version du commentaire sur le texte de Maupassant) en commentaire composé ? ». Les réponses, mises en commun à l'oral dans un second temps, firent apparaître les contraintes formelles de l'exercice, l'idée du « fil directeur » et des phrases de guidage, la nécessité de justifier les citations et d'utiliser un langage et une terminologie adaptés à l'analyse littéraire, ou de faire encore plus long...

Et la suite ?

Le premier sujet de commentaire composé ne fut donné qu'après un travail sur les énoncés, qui permit de clarifier l'aide qu'ils peuvent apporter en matière de recherche d'un plan, et un travail sur les différents types de plans possibles, en fonction en particulier du type de texte. Il fut annoncé à la classe qu'une séance de module serait consacrée à ce commentaire : le jour dit, ils pouvaient ainsi travailler sur le devoir comme ils le souhaitaient, seul ou en groupe, tandis que l'enseignante se tenait à leur disposition pour leur venir en aide ou répondre à leurs questions. Ce fut une séance très fructueuse, parce que les élèves, très inquiets par le devoir à rendre, et presque certains qu'ils ne sauraient pas le faire (ils n'avaient visiblement pas grande confiance dans la préparation qu'ils avaient reçue, et ils auraient bien aimé un « cours de méthode » normal), (se) posèrent beaucoup de questions, et purent ainsi confronter leurs idées ou leurs conceptions de l'exercice à celles des autres. Il faut ajouter que ce premier devoir, s'il ne fut pas universellement parfait, fut dans l'ensemble plutôt réussi, ce qui rassura les élèves – et leur prof !

CONCLUSION

Ainsi s'achève le récit de notre « aventure informatique » au pays des hypertextes. L'informatique nous aura permis de faire passer nos élèves de la lecture méthodique au commentaire composé, des relevés à l'analyse, sans jamais perdre de vue l'aspect global de la tâche et les capacités des élèves. Et puis, pour

quelques-uns, il y a eu, le temps de ces séances sur ordinateur, une réconciliation avec l'écriture, et donc avec l'enseignement du français, apparu sous un nouveau jour.

Enfin, cette année, s'organisent les nouvelles épreuves anticipées de français¹⁴, qui guident le commentaire par un questionnaire. La production de courts textes de commentaire concernant tel ou tel point d'analyse devient donc explicitement un objet d'apprentissage. L'aventure, finalement, ne fait que commencer !

ANNEXE

TEXTES D'ÉLÈVES

Nous proposons ici les trois textes successifs (commentaire sur Giono, première et deuxième version du commentaire sur Maupassant) de plusieurs élèves, afin de pouvoir suivre l'évolution des commentaires. Nous avons respecté les choix typographiques de chacun (mise en page, utilisation de caractères en gras...). Nous faisons suivre ces textes d'un bref commentaire...

Commentaire sur Giono

Nous constatons que le texte compare le feu à une bête grâce au champ lexical de la bête comme « sa queue, elle rampe, elle saute, coup de griffes », etc. Cela nous fait prendre conscience que le feu peut être aussi dangereux qu'une bête. Ensuite, il y a aussi le champ lexical de la couleur rouge, cf. « tête rouge, braise, sang », ce qui nous montre que le feu peut tuer comme une bête. La présence des verbes d'action dans l'énumération comme « rampe, saute, avance » ainsi que « on dirait qu'elle sait où elle va » nous montrent bien que l'auteur veut nous faire prendre conscience que le feu, comme la bête, a un but et sait où il va. Enfin les verbes battre, éventrer, dévorer prouvent la force et la puissance du feu.

Commentaire sur Maupassant : première version

Ce texte de G. de Maupassant évoque un homme perdu dans une ville morte. Ce texte est écrit de façon à ce que le lecteur s'identifie au personnage de l'histoire

14. Voici les nouvelles instructions concernant les sections technologiques :

« 1- Première partie : deux ou trois questions d'observation du texte (sur 8 points)

Ces questions sont avant tout de l'ordre du repérage et de l'examen méthodique. Elles ont pour fin de guider l'investigation et d'ouvrir des perspectives sur le fonctionnement et l'interprétation du texte, qui seront pris en compte dans la seconde partie de l'épreuve.

Les réponses à ces questions doivent être entièrement rédigées.

2- Deuxième partie : deux ou trois questions d'analyse, d'interprétation ou de commentaire (sur 12 points).

Cette partie vise à susciter une réflexion personnelle sur le texte ou sur tel ou tel de ses aspects. Elle appelle la rédaction de développements composés. (B.O. du 28 juillet 1994).

grâce à l'emploi de la première personne du singulier comme « je repartis », « je pensai », « je voulus », et à l'emploi de certains pronoms par exemple « me saisit », « me dirait », « ma montre ». Il y a également dans ce texte l'emploi de points d'interrogation, de suspension et d'exclamation pour créer un certain suspense, comme « Oh ! mon dieu ! que se passait-il ? ». L'anaphore et les répétitions cherchent à nous faire croire que le personnage est perdu et que la ville où il se trouve est morte, par exemple « plus rien, plus rien ». Il y a un champ lexical de la mort par exemple « ne battait plus », « glaciale », « froide », « gelée », « morte », qui montrent que tout semble désert, vide, mort.

En conclusion nous pouvons dire que le texte est un véritable suspense car à aucun moment on ne dit pourquoi une épouvante saisit le personnage. En plus, on ne sait pas ce que le personnage devient.

Commentaire sur Maupassant : deuxième version

Ce texte de G. de Maupassant évoque un homme qui raconte une histoire qu'il a lui-même vécue. En effet, c'est l'histoire d'un homme perdu dans une ville morte. Ce texte est écrit de façon à ce que le lecteur s'identifie au personnage de l'histoire grâce à l'emploi de la première personne du singulier comme « je repartis », « je pensai », « je voulus », et à l'emploi de certains pronoms par exemple « me saisit », « me dirait », « ma montre ». L'emploi de temps du passé donne une certaine authenticité aux faits racontés.

Dans ce texte, l'auteur cherche aussi à créer un certain suspense. Pour cela, il emploie des points d'interrogation, de suspension et d'exclamation comme « Oh ! mon dieu ! que se passait-il ? », qui montrent aussi le sentiment de peur et de surprise qu'a ressenti le narrateur.

Pour nous faire croire que le personnage est perdu et que la ville où il se trouve est morte, l'auteur utilise certains procédés. En effet, l'anaphore et les répétitions nous en donnent l'impression, grâce à « plus rien, plus rien ». A la fin du texte, il y a un champ lexical de la mort. Par exemple « ne battait plus », « glaciale », « froide », « gelée », « morte », montrent que vraiment tout semble désert, vide, mort, et que le personnage ne sait pas où il se trouve.

En conclusion nous pouvons dire que le personnage semble entrer dans un monde où il est le seul à pouvoir exister. De plus, ce texte est un véritable suspense car à aucun moment on ne dit pourquoi une épouvante saisit le personnage. En plus, on ne sait pas ce que le personnage devient.

Francky (1° STT)

Du premier commentaire au second, ce sont surtout les améliorations formelles qui sont repérables : l'élève a pris en compte un certain nombre de contraintes d'écriture, comme l'utilisation des guillemets pour les citations, ou la rédaction d'une phrase d'introduction et de conclusion. Il y a eu aussi un travail sur l'insertion des citations dans les phrases. Le troisième commentaire (c'est-à-dire la deuxième version sur Maupassant) détache clairement introduction et conclusion et propose cette fois un net découpage en paragraphes. Cette création de paragraphes n'est d'ailleurs pas seulement « découpage », puisqu'elle a permis à l'élève d'organiser ses paragraphes autour d'idées de commentaires, et non pas autour de

procédés d'écriture. Le commentaire a donc dépassé le stade de la liste de procédés, et se présente davantage comme un discours interprétatif sur un texte. L'élève a également exploité le document proposé (voir document 3) pour étoffer son texte, par l'ajout de certaines précisions.

Commentaire sur Giono

Dans ce texte, nous pouvons distinguer des champs lexicaux.

Tout d'abord, on peut distinguer le champ lexical de l'animal : « la bête souple », « ventre », « sa queue », « un coup de griffe », « gueule », « mufler ». Le feu est comparé à une bête sauvage. Ce qui nous montre la force et la violence du feu. Ensuite, on constate le champ lexical de la couleur rouge : « feu », « rouge », « flammes », « braises », « cendres », « sang ». Le rouge est la couleur de l'enfer et donne un aspect diabolique au feu. L'expression « dégoûtant de sang » fait du feu un meurtrier.

De plus nous pouvons distinguer des accumulations.

En premier lieu, il y a une accumulation de verbes de mouvement ayant un rapport avec « la bête du feu » : « a bondi », « a poussé », « suit », « rampe », « saute », « avance », « va ». Elle donne un effet spectaculaire à l'avancée du feu, et aussi au déroulement de l'action. Dans un second temps, on remarque une accumulation d'expressions séparées par des virgules : « elle rampe, elle saute, elle avance ». Elle sert à montrer la vivacité du feu et une rapidité de l'action.

Commentaire sur Maupassant : première version

Nous allons étudier un extrait du texte de « Scènes de la vie parisienne » écrit par Maupassant.

L'idée principale est l'angoisse et la peur du narrateur qui est le personnage principal.

Tout d'abord, le narrateur emploie la première personne du singulier : « je » et les pronoms possessifs « mon, ma, mes ». Donc le narrateur est le personnage principal du texte.

Aussi, il utilise la ponctuation : « ... ». Le narrateur donne alors l'impression d'un doute et d'une interrogation avec les points d'interrogation.

De plus, il utilise la répétition « plus rien !... plus rien ! ». Cet outil montre l'inquiétude et la panique de l'auteur. Pour accentuer l'idée d'inquiétude, l'auteur utilise l'outil de la négation.

Enfin, le narrateur utilise le champ lexical du froid. Ce champ lexical montre que l'auteur ne sait pas quoi faire et reste immobile : « fraîcheur glaciale, froide ».

Commentaire sur Maupassant : deuxième version

Nous allons étudier un extrait du texte de « Scènes de la vie parisienne » écrit par Maupassant.

L'idée principale est l'angoisse et la peur du narrateur qui est le personnage principal.

Tout d'abord, le narrateur emploie la première personne du singulier : « je » et les pronoms possessifs « mon, ma, mes ». Donc le narrateur est le personnage principal du texte. Le mode de narration adopté dans le texte vise à faire revivre

avec le plus d'intensité possible une expérience vécue. La première personne, qui fait coïncider celui à qui est arrivé l'aventure et celui qui la raconte, les temps du passé, apportent une preuve de la réalité des faits. On peut se demander si l'aventure a été vécue ou si elle a été rêvée. Ce type de narration permet de donner à la scène précision et intensité.

Aussi, il utilise la ponctuation : « ... ». Le narrateur donne alors l'impression d'un doute et d'une interrogation avec les points d'interrogation. La ponctuation rend sensible la surprise grandissante du narrateur et le sentiment de peur qu'il a éprouvé. A la montée de l'angoisse correspond un récit de plus en plus entrecoupé. Le rythme, qui porte les marques d'une grande émotivité, traduit l'affolement et le désordre de la pensée.

De plus, il utilise la répétition « plus rien !... plus rien ! ». Cet outil montre l'inquiétude et la panique de l'auteur. On peut voir dans les répétitions l'obsession proche de la hantise. Pour accentuer l'idée d'inquiétude, l'auteur utilise l'outil de la négation. Il montre que le narrateur est privé de ses repères habituels et accentue son état de solitude.

Enfin, le narrateur utilise le champ lexical du froid. Ce champ lexical montre que l'auteur ne sait pas quoi faire et reste immobile : « fraîcheur glaciale, froide ». Cet effet le fait entrer progressivement dans le néant au fur et à mesure qu'il descend dans l'inconnu sans avoir la force de remonter.

Pour conclure, le narrateur n'arrive pas à surmonter sa peur qui le laisse sur place. Il donne l'impression qu'il va mourir.

Christophe (1° STT)

Nous avons sélectionné les textes de cet élève essentiellement pour l'utilisation minimale qu'il fait du document 3. Il a bien compris en effet l'usage que l'on pouvait en faire pour étoffer sa propre production, et les précisions apportées sont ainsi dans l'ensemble assez pertinentes. Mais il n'a pas su se réapproprier ce document au point de reformuler des phrases, et il en recopie donc des extraits, sans prendre en compte la consigne correspondante.