

## DÉBUT DE PARCOURS EN BAC PRO

Michelle CALONNE,  
L.P. Lalo, Lille

Rentrée scolaire. Première heure de cours devant de nouveaux élèves. Les cahiers de texte des classes portent quasi-uniformément la mention : « Prise de contact » . Les uns remplissent des fiches, l'autre s'emploie à présenter le programme. Mais ensuite ?

En classe de première année de baccalauréat professionnel, le lycéen est un peu ému de savoir qu'il a réussi à entrer dans un cycle le menant à un baccalauréat, un peu déçu de savoir qu'il ne fait pas partie de ceux qui ont quitté le lycée professionnel pour un établissement plus prestigieux. Mais qu'est-ce qui va changer ? En français, travaillera-t-on dans la continuité ? Le choix du lycée professionnel, après tout, c'est la sécurité... Pourtant, en ces premières heures, chacun est prêt à tout : suivre sérieusement, rendre les devoirs et, pourquoi pas, envisager une poursuite d'études.

Devant cet état d'esprit, d'état de grâce pourrait-on presque dire, j'aime bien présenter à ma classe une ou deux épreuves données en français au baccalauréat professionnel les années antérieures. Mesurer, à ce moment-là, le chemin à parcourir n'a jamais découragé personne. Au contraire, les élèves m'ont toujours paru avoir envie de relever le « défi intellectuel » . Certains voudraient déjà répondre aux questions posées dans le sujet. Pourtant, je leur demande de se limiter à analyser en quoi les questions posées, le texte proposé sont différents de ce à quoi ils ont été habitués en B.E.P. Les réponses fusent vite : le texte est beaucoup plus littéraire, les questions d'étude de la langue sont nombreuses et puis aussi apparaît un exercice inconnu : le commentaire (organisé, composé).

On laisse maintenant de côté le sujet d'examen ; sans doute ne le ressortira-t-on pas avant l'année prochaine (mais je n'en informe pas la classe).

### RÉSUMÉ, COMMENTAIRE

Je vise ensuite à leur rappeler (au cours de leur scolarité, la distinction a obligatoirement déjà été faite) la différence entre deux exercices scolaires, le résumé et le commentaire.

J'utilise comme matériel un écrit produit hors de l'institution scolaire et que l'élève a de grandes chances d'avoir déjà rencontré.

Je distribue à mes élèves deux feuilles polycopiées sur lesquelles j'ai reproduit une douzaine de « critiques de films » que j'ai relevées dans la presse. En fait, toutes ne sont pas de véritables critiques ; j'ai soigneusement mélangé articles et extraits de fiches pédagogiques dont une partie se bornent à résumer le film, alors que d'autres le commentent. Parmi ces derniers, les critiques peuvent être soit favorables, soit défavorables ; j'ai même placé un extrait de presse où sont reproduites les opinions (toutes différentes) de spectateurs du film de Luc Besson, .

**1<sup>ère</sup> étape** : lire ou du moins prendre connaissance des deux feuilles polycopiées. Pour que la classe la franchisse, j'ai reproduit dans un tableau les titres (deux films ont droit à deux articles, les autres à un seul). La classe est invitée à faire correspondre article de presse et titre de film. Cette recherche, facile au demeurant, permet aux élèves, même mauvais lecteurs, de parcourir les documents sans regimber. Le travail se fait individuellement, en temps limité.

**L'étape suivante** consiste à appairer les articles. Les consignes que je donne sont les suivantes : *Trouvez un classement cohérent pour ces articles. Reproduisez ce classement sur un transparent. Vous le justifierez oralement.* Cette fois, le travail se fait d'abord individuellement puis en équipes afin de ne pas multiplier les réponses qui seront projetées.

#### DOCUMENT 1

- a) La part des ténèbres
- b) Yaaba
- c) L'embrouille est dans le sac
- d) Atlantis
- e) Une histoire d'amour à Los Angeles
- f) Y-a-t-il un flic pour sauver le président ?
- g) Betty
- h) Frankie et Johnny (2 fois)
- i) Edward aux mains d'argent
- j) La vieille qui marchait dans la mer (2 fois)

#### Sources :

- Dossiers de cinéma et enseignement ;
- Fiches ECRAN ;
- La Voix du Nord ;
- Sortir ;
- Télérama ;

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire ces textes dans la présente version numérique.

L'origine des documents utilisés est la suivante :

- n° 1 : Film *Yaaba* (*Fiche Cinéma et Enseignement, extrait, ligue de l'Enseignement*)
- n° 2 : Film *La vieille qui marchait dans la mer* (*Télérama n° 2175*)
- n° 3 : Film *Atlantis* (*Télérama n° 2173*)
- n° 4 : Film *Edward aux mains d'argent* (*Fiche ECRAN<sup>1</sup> : Synopsis du film*)
- n° 5 : Film *Frankie et Johnny* (*Sortir<sup>2</sup> n° 101*)
- n° 6 : Film *Frankie et Johnny* (*Sortir n° 101*)
- n° 7 : Film *Y-a-t-il un flic pour sauver le président ?* (*Télérama n° 2174*)
- n° 8 : Film *Une histoire d'amour à Los Angelès* (*Télérama n° 2174*)
- n° 9 : Film *L'embrouille est dans le sac* (*Télérama n° 2174*)
- n° 10 : Film *La vieille qui marchait dans la mer* (*Télérama n° 2175*)
- n° 11 : Film *Betty* (*Sortir n° 102*)
- n° 12 : Film *La part des ténèbres* (*La Voix du Nord*)

Ayant pratiqué l'exercice avec plusieurs classes, il me semble possible d'envisager deux principaux types de classements proposés par les élèves.

**Le premier correspond au traditionnel « pour », « contre »**. La formule choisie étant souvent : « bonnes critiques » et « mauvaises critiques » ou encore « meilleures et mauvaises critiques ». Cette bipartition ne conduit pourtant pas les équipes à obtenir des résultats identiques. En effet, les articles de presse où sont résumés les films sont, selon le cas, placés en « pour » ou en « contre ». Interrogés, les élèves expliquent souvent leur classement par le fait que l'un d'entre eux a vu le film en question et l'a apprécié ou pas, l'élève-spectateur se substituant ainsi au journaliste qui n'a pas pris parti. Il faut d'ailleurs la mise en commun des résultats, les difficultés des équipes à justifier leur choix et les discussions qui en résultent au sein de la classe pour que les équipes se rendent compte du défaut de leur mode de classement.

**D'autres élèves tentent un classement par genres** ; dans ce cas, oubliant la consigne, ils établissent des catégories avec les films et non plus avec les articles. La réponse peut être par exemple : « comique, fantastique, émouvant, aventure ». Les élèves expliquent leur choix par des termes relevés dans certains articles. Là encore les résultats ne sont pas identiques, certains articles permettant difficilement de se faire une idée exacte du genre du film. L'extrait n° 1 (à propos du film *Yaaba*) en particulier est interprété différemment chaque fois.

Certaines équipes mélangent le genre des films et des articles. Ainsi, l'une ajoute à « aventure, fantastique, comique, drame » la catégorie « sondage » dans laquelle elle place l'article n° 3 (à propos du film *Atlantis*).

Dans tous les cas, quel que soit le mode de classement, il apparaît que l'élève qui a vu un ou plusieurs des films mentionnés domine l'équipe. Cas extrême, un élève avait vu le film et ne se sentait pas en accord avec la critique : son équipe a refusé de classer l'article.

1. Ensemble des Cinémas de Recherche Associés du Nord.

2. Hebdomadaire gratuit diffusé dans la métropole lilloise.

La confrontation des résultats permet de se rendre compte que rares sont les classements satisfaisants.

J'essaie alors de faire prendre en compte à mes élèves la différence entre les articles 5 et 6, qui concernent tous les deux le film *Franky et Johnny*. Sans doute préparés par la recherche précédente, ils s'aperçoivent vite que *l'un résume, l'autre donne son point de vue*. Très vite, la classe sépare des autres les articles 1, 4, 5, 12 dans lesquels le journaliste se borne à raconter le film.

Je pose alors la question suivante : *Lorsque je vous ai présenté le sujet d'examen de l'année précédente, vous avez vu apparaître un exercice nouveau, le commentaire ; à votre avis, laquelle de ces deux catégories d'articles en est-elle la plus proche ?*

La réponse de la classe est unanime, il s'agit de l'ensemble formé par les articles 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11. La distinction entre résumé et commentaire peut être faite, ou rappelée.

## RÉCIT, DISCOURS

Après ce travail, le moment est favorable pour amener la classe à établir la différence entre les systèmes d'énoncé que sont le « récit » et le « discours ». On sait que, pour distinguer les deux, on peut rechercher la présence de l'émetteur dans l'énoncé. C'est ce que je demande à la classe de faire dans les 12 articles précédemment étudiés. On s'aperçoit vite que dans les « commentaires » l'émetteur marque sa présence par de nombreuses interrogations, exclamations, mais aussi par l'emploi de la première personne et surtout un grand nombre de termes valorisants et dévalorisants.

Il me semble cependant préférable ensuite, pour définir véritablement « Récit » et « Discours », de partir d'autres extraits. En effet dans tous ceux du document 1, les temps dominants sont le présent et le passé composé. Si on limitait l'apprentissage de la classe à cet exercice, le passé simple n'apparaîtrait pas comme caractéristique du récit. Il est nécessaire de proposer ensuite des textes dans lesquels ce temps est employé. Ajoutons qu'il est souhaitable aussi de présenter des extraits qui évitent la confusion récit égale narration.

Pour compléter l'apprentissage, je propose donc l'exercice suivant :

### DOCUMENT 2

*Les extraits suivants concernent le livre de Guy de Maupassant : « Pierre et Jean » .*

*Recherchez les marques de la présence de l'émetteur.*

*Classer ces énoncés dans la catégorie « Récit » ou dans la catégorie « Discours » ?*

*Quels sont les temps verbaux que vous pouvez relever dans chacun ?*

## 1) Extrait de «Pierre et Jean» (chapitre 1) de Guy de Maupassant.

(...) Le bonhomme regardait la mer autour de lui avec un air satisfait de propriétaire.

C'était un ancien bijoutier parisien qu'un amour immodéré de la navigation et de la pêche avait arraché au comptoir dès qu'il eut assez d'aisance pour vivre modestement de ses rentes.

Il se retira donc au Havre, acheta une barque et devint matelot amateur. Ses deux fils, Pierre et Jean, restèrent à Paris pour continuer leurs études et vinrent en congé de temps en temps partager les plaisirs de leur père.

A la sortie du collège, l'aîné, Pierre, de cinq ans plus âgé que Jean, s'étant senti successivement de la vocation pour des professions variées, en avait essayé, l'une

après l'autre, une demi-douzaine, et, vite dégoûté de chacune, se lançait aussitôt dans de nouvelles espérances.

En dernier lieu la médecine l'avait tenté, et il s'était mis au travail avec tant d'ardeur qu'il venait d'être reçu docteur après d'assez courtes études et des dispenses de temps obtenues du ministre. Il était exalté, intelligent, changeant et tenace, plein d'utopies et d'idées philosophiques.

Jean, aussi blond que son frère était noir, aussi calme que son frère était emporté, aussi doux que son frère était rancunier, avait fait tranquillement son droit et venait d'obtenir son diplôme de licencié en même temps que Pierre obtenait celui de docteur. (...)

2) «Le Roman» Préface de *Pierre et Jean* écrite par Guy de Maupassant.

Je n'ai point l'intention de plaider ici pour le petit roman qui suit. Tout au contraire les idées que je vais essayer de faire comprendre entraîneraient plutôt la critique du genre d'étude psychologique que j'ai entrepris dans *Pierre et Jean*.

Je veux m'occuper du Roman en général.

Je ne suis pas le seul à qui le même reproche soit adressé par les mêmes critiques, chaque fois que paraît un livre nouveau.

Au milieu de phrases élogieuses, je trouve régulièrement celle-ci, sous les mêmes plumes : «Le plus grand défaut de cette oeuvre, c'est qu'elle n'est pas un roman à proprement parler.»

On pourrait répondre par le même argument : «Le plus grand défaut de l'écrivain qui me fait l'honneur de me juger, c'est qu'il n'est pas un critique.» (...)

3) «Le signe du double» Préface de *Pierre et Jean* collection du Livre de poche.

(...) Deux frères rivaux, certes, mais d'abord une fratrie, et comme le tourniquet de ces «deux cyclopes monstrueux et jumeaux» qui balaient l'entrée du port. Il n'est pas de lieu que Pierre n'ait visité et dont Jean ne s'empare ; et lorsque l'exclusion de l'un (Pierre) consacre le triomphe de l'autre (Jean), c'est sur l'image de Jean que vient buter Pierre, puisque le médecin qui l'informe de sa future charge ressemble à son frère et s'appelle, ironie du sort, le docteur Pirette. Ainsi Pierre devient

comme un double de Jean, et en féminisant son propre nom ; et de même que Jean se substitue à Pierre dans l'amour de la mère, de même Pierre relaie Jean pour s'abîmer dans la mer. Chacun ainsi se fait l'autre de l'autre, chacun voit monter l'autre en soi ; car l'autre, constamment indiqué par le texte, n'est jamais le même, le terme désignant tour à tour Pierre ou Jean ; le même ainsi risque de devenir l'autre sans pouvoir rester soi. (...)

Sans doute préparée par le travail précédent, la classe réalise l'exercice sans grande difficulté. Seul le texte 3 pose problème à certains, mais une analyse un peu approfondie permet de le ranger définitivement dans la catégorie « discours » .

Il est facile alors d'amener ensuite les élèves à dégager, par exemple sous forme de tableau, les marques caractéristiques (principalement temps et personnes employés) des deux systèmes.

Les prolongements possibles à ce travail sont nombreux. Je me bornerai à proposer un exercice qui permet de mieux analyser un texte en procédant à la recherche du discours du narrateur. Le point de départ en est l'extrait ci-dessous :

(...) Les salons que ces messieurs traversèrent au premier étage, avant d'arriver au cabinet du marquis, vous eussent semblé, ô mon lecteur, aussi tristes que magnifiques. On vous les donnerait tels qu'ils sont, que vous refuseriez de les habiter ; c'est la patrie du bâillement et du raisonnement triste. Ils redoublèrent l'enchantement de Julien. « Comment peut-on être malheureux, pensait-il, quand on habite un séjour aussi splendide ! » .

Enfin, ces messieurs arrivèrent à la plus laide des pièces de ce superbe appartement : à peine s'il y faisait jour ; là se trouva un petit homme maigre, à l'oeil vif et en perruque blonde. L'abbé se retourna vers Julien et le présenta. C'était le marquis. Julien eut beaucoup de peine à le reconnaître, tant il lui trouva l'air poli. Ce n'était plus le grand seigneur, à mine si altière, de l'abbaye de Bray-le-Haut. Il sembla à Julien que sa perruque avait beaucoup trop de cheveux. A l'aide de cette sensation, il ne fut point du tout intimidé. Le descendant de l'ami Henri III lui parut d'abord avoir une tournure assez mesquine. Il était fort maigre et s'agitait beaucoup. Mais il remarqua bientôt que le marquis avait une politesse encore plus agréable à l'interlocuteur que celle de l'évêque de Besançon lui-même. L'audience ne dura pas trois minutes. (...)

Stendhal, *Le rouge et le noir*, 2<sup>e</sup> partie, chapitre II

Après la lecture et une première prise de contact avec le texte (personnages mentionnés, lieux décrits) la classe est invitée à rechercher si les temps et les personnes employés permettent de le classer dans la catégorie « récit » ou « discours » . On s'aperçoit alors que cet extrait fait partie du système du « récit » . Cependant, on y trouve aussi le discours du personnage (son monologue intérieur), ainsi que celui du narrateur reconnaissable aux temps verbaux, aux personnages (ici l'interpellation du narrataire est à remarquer) et aussi aux jugements de valeur.

On peut alors comparer le point de vue du narrateur (ici, attribué au narrataire) et celui du personnage.

Pour terminer, il est intéressant d'opposer à ce texte l'extrait de *Salammbô*, reproduit ci-dessous, dans lequel le narrateur s'efface totalement.

(...) Le palais s'éclaira d'un seul coup à sa plus haute terrasse, la porte du milieu s'ouvrit, et une femme, la fille d'Hamilcar elle-même, couverte de vêtements noirs, apparut sur le seuil. Elle descendit le premier escalier qui longeait obliquement le premier étage, puis le second, le troisième, et elle s'arrêta sur la dernière terrasse, au haut de l'escalier des galères. Immobile et la tête basse, elle regardait les soldats.

Derrière elle, de chaque côté, se tenaient deux longues théories d'hommes pâles vêtus de robes blanches à franges rouges qui tombaient droit sur leurs pieds. Ils n'avaient pas de barbe, pas de cheveux, pas de sourcils. Dans leurs mains étincelantes d'anneaux, ils portaient d'énormes lyres et chantaient tous, d'une voix aiguë, un hymne à la divinité de Carthage. C'étaient les prêtres eunuques du temple de Tanit, que Salammbô appelait souvent dans sa maison.

Enfin, elle descendit l'escalier des galères. Les prêtres la suivirent. Elle s'avança dans l'avenue des cyprès et elle marchait lentement entre les tables des capitaines, qui se reculaient un peu en la regardant passer. (...)

G. Flaubert, *Salammbô*

## PRODUIRE DU DISCOURS

Les outils d'analyse proposés jusqu'à présent à la classe n'ont pas encore clairement abouti à leur apprendre à produire leur propre discours sur un texte.

Dans le commentaire de texte, nos élèves ont souvent du mal à dépasser le niveau du simple relevé de fait de langue ou de figure de style. Comment les aider assez rapidement à donner du sens au texte ?

Il m'est souvent arrivé, pour « démarrer » ce travail d'écriture et pour que les élèves aient une représentation du type d'écrit que l'on attend d'eux, d'utiliser des réponses d'experts extraites de manuels, de recueils de sujets d'examen ou même de rédiger moi-même une réponse. Chaque fois, même si la classe accepte de travailler, j'ai perçu une gêne, un sentiment de frustration devant ce « modèle » bien difficile à s'approprier.

Cette année, j'ai choisi de travailler à partir d'une copie d'élève d'une année antérieure ; il s'agit de la réponse donnée par Sabine à la question suivante : *Dans cet extrait, le narrateur s'efforce de donner la vie aux éléments matériels, montrez-le par l'étude des métaphores et comparaisons.* Les seules modifications apportées à son travail ont été la correction des fautes d'orthographe, de grammaire ainsi que de quelques erreurs de ponctuation.

Le texte commenté est un extrait de la septième partie, chapitre III de *Germinal*. Il débute par : *Pendant une heure, le Voreux resta ainsi, entamé, comme bombardé par une armée de barbares* et se termine par : *Tout entier, le Voreux venait de couler à l'abîme.* La classe n'en prendra connaissance qu'en fin de séance.

## DOCUMENT 3

Au départ, nous pourrions croire que l'auteur nous parle d'une personne inactive : « Le Voreux resta ainsi » . Ensuite, nous avons l'impression qu'il nous décrit la visite d'une entreprise : « la lampisterie montrait » . Mais, nous avons très vite l'impression d'être dans une maison : « au fond de sa chambre, nous apercevons la machine, assise carrément sur son massif » . Nous sommes chez le Voreux. Il est assis dans son fauteuil. Nous pouvons également remarquer que l'auteur emploie un adjectif possessif pour marquer « son massif » .

Un peu plus loin, nous découvrons la machine (ou le personnage) : « les gros membres d'acier avaient un air de muscles indestructibles » . Nous savons maintenant que cet homme est musclé. Puis, nous nous apercevons que celui-ci est un géant : « l'énorme bielle ressemblait au puissant genou d'un géant » .

Ensuite, nous apprenons que cette machine, ou plutôt ce géant, est « couché et tranquille dans sa force » . Nous remarquons une fois de plus que le narrateur marque la possession par « sa force » .

Et, pour terminer, la description aboutit à un monstre : « une effrayante chose » .

Nous apprenons qu'une personne veut abattre ce monstre. C'est pourquoi : « les membres écartelés » , la bête lutte « contre la mort : elle marcha » , elle détendit son genou, « comme pour se lever » . « La bête mauvaise accroupie, ne soufflerait plus de son haleine grosse et longue » . Nous assistons alors à la mort de ce monstre : « Le Voreux » .

Le document est distribué à la classe. Après lecture, on essaie de réfléchir à son origine. Il s'agit d'un travail d'élève, cela apparaît assez vite. Mais, à quel propos ? C'est facile, la mort d'un monstre ! Après relecture, est-ce bien d'un être vivant qu'il s'agit ? Cette question reste sans réponse.

Je demande à quoi correspondent les extraits entre guillemets ? On arrive assez vite à comprendre qu'il s'agit du texte commenté et que les citations sont là pour justifier le discours. Mais quel texte ? La copie ne le mentionne pas.

La classe réclame alors le texte commenté et s'aperçoit que le Voreux est un puits de mine. Pourquoi en parler comme d'un géant ? Parce que cette image est évoquée par un certain nombre de métaphores et comparaisons que nous relevons.

Je distribue ensuite la consigne d'écriture à laquelle l'élève avait répondu. La classe remarque alors un oubli dans la copie de Sabine : les termes de « métaphores » et « comparaisons » n'y sont pas mentionnés.

On fait alors un bilan: la copie interprète le texte, mais l'origine de l'extrait n'a pas été donnée ; de plus, on ne se rend pas bien compte que le Voreux est un puits de mine ; enfin, les termes de « métaphores » et « comparaisons » n'ont pas été employés.



On peut maintenant donner à la classe un autre texte à commenter (beaucoup de pages de Zola s'y prêtent) avec une consigne d'écriture assez proche. On a le droit de s'inspirer du travail de Sabine. Attention quand même à ne pas commettre les mêmes erreurs qu'elle !

De nombreux autres apprentissages seront nécessaires pour amener les élèves à être capables de **produire leur propre discours sur le texte littéraire**, et sans doute, ce que j'ai proposé n'est qu'un simple « débroussaillage » de début d'année. Il permet cependant à l'élève d'avoir des représentations des écrits qu'on lui demandera de produire ensuite.