

**LE COMMENTAIRE ET LA DISSERTATION
DANS RECHERCHES**

Clémence COGET
Lycée Henri Darras, Liévin

**POUR TROUVER DE QUOI PRÉPARER LE BACCALAURÉAT
DANS RECHERCHES**

[Depuis l'antiquité, *Recherches* s'intéresse au baccalauréat, nous verrons dans un premier temps que *Recherches* s'intéresse au baccalauréat...]

Si vous avez toute la collection des *Recherches* depuis les premiers qui ne sont pas encore épuisés et si vous cherchez dans tous ces numéros de quoi vous aider à préparer le commentaire ou la dissertation, vous trouverez des réflexions passionnantes et des matrices d'activités extrêmement riches (je le dis avec d'autant moins d'hésitation que je n'ai participé à la rédaction d'aucun de ces articles, écrivant moi-même dans cette revue depuis quelques numéros seulement).

[Mais nous verrons dans un deuxième temps que ce n'est pas si évident...]

Mais pour trouver ces articles en vous aidant des titres des numéros, cela risque d'être plus difficile. Vous n'auriez pas en effet forcément pensé trouver un article sur l'insertion des exemples dans les dissertations dans un numéro qui s'appelle *Orthographe Grammaire* ou sur l'apprentissage de la dissertation littéraire en première technologique dans un numéro intitulé *Violences culturelles*. En outre, les

auteurs de la revue n'aiment pas se répéter. Ils n'auraient donc pas voulu redire les mêmes choses ou presque dans le numéro *Evaluations et examens*, là où, précisément, on aurait le plus attendu quelque chose sur le commentaire ou la dissertation.

[Solutions apportées]

Qu'à cela ne tienne, moi, je ne l'ai jamais dit, et je me propose donc ici de faire le guide, parce que chaque année, pour avoir été lectrice de *Recherches* bien avant d'y avoir été rédactrice, je me sers des matrices et des principes que j'ai trouvés dans ces articles et qu'il me paraîtrait dommage qu'on n'y aille pas voir. Bien entendu, vous ne trouverez pas un résumé intégral de tous les articles publiés dans la revue mais une piste pour les trouver quand vous en éprouvez le besoin (une espèce de moteur de recherche avec comme clé « *Dissertation-commentaire* »). Vous ne trouverez par ailleurs que des éléments d'aide à l'apprentissage de la dissertation et du commentaire, car ces deux sujets ont seuls survécu à toutes les réformes depuis 1992, date du premier numéro de *Recherches* auquel je ferai référence. Il faut préciser cependant que la dissertation dont il est question dans les premiers numéros n'est pas la dissertation littéraire mais celle sur sujet d'actualité (plus proche donc du sujet de discussion du baccalauréat d'avant la dernière réforme et du sujet de développement composé du BTS d'aujourd'hui). Cela dit, les remarques n'en sont selon moi pas moins valables pour la dissertation littéraire, qui pose, en plus de problèmes spécifiques, des problèmes similaires. Pour ce qui est du sujet 3 aujourd'hui, l'écriture d'invention, qui n'est apparu sous cet intitulé que l'année dernière, je ne peux évidemment vous offrir de compilation, mais je vous invite à regarder dans le prochain numéro qui s'intéressera à l'écriture.

ET PUIS AUSSI COMMENT ON RECRÉE DU NEUF À PARTIR DE CE QU'ONT FAIT D'AUTRES...

[Mais enfin, nous n'oublierons pas d'exprimer notre point de vue personnel sur la question, point de vue qui dépassera bien sûr tous les antagonismes possibles et imaginables...]

Je me propose donc ici de vous apporter un condensé nécessairement non exhaustif des réflexions et des activités que l'on peut trouver dans les différents numéros de *Recherches* sur le commentaire et la dissertation, mais je me propose également de montrer quelques exemples d'adaptation de choses trouvées dans *Recherches* pour préparer à la rédaction de commentaires surtout, mais aussi de dissertations, voire de sujets de BTS. Dans cette revue, et les auteurs montrent les dents si vous leur suggérez le contraire, on ne trouve pas en effet de mode d'emploi tout fait et intangible, mais ce qu'ils appellent des « fiches tricot » (c'est peut-être réducteur finalement, le tricot étant une science qui laisse peu de place à la liberté d'adaptation) ou de manière plus technique des matrices d'exercice. C'est à dire que la plupart du temps vous trouverez des exemples d'activité, mais aussi et surtout des principes didactiques qui vous permettront d'en inventer d'autres. Je donnerai donc quelques exemples de tentative de respect de ces principes.

RÉSUMÉS NON EXHAUSTIFS

1	N°11	Réflexions à propos de l'épreuve de Commentaire composé proposée à Lille au Baccalauréat, en juin 1989	La rédaction	Du peu de sérieux apporté parfois à la rédaction des sujets et dans l'aide apportée aux correcteurs (c'était il y a longtemps, tout a changé, bien sûr)
2	N°14	Les avatars du plan dialectique : une aporie didactique.	Francine Darras, I.U.F.M. Lille	Où est dénoncée cette conception de la dissertation qui consiste à « d'un seul trait poser tout et son contraire » et est défendu un apprentissage de la dissertation comme aide à la construction d'un « auditoire social » « pour que [l'élève] y entende sa parole, pour éventuellement pouvoir en changer, en tout cas pouvoir le choisir ». On sort, je trouve, changé-e de cet article qui discute des topoï de l'apprentissage de la dissertation, topoï que j'utilisais et dont j'ai découvert ici l'inanité.
3		Un moment dans l'apprentissage de la dissertation en 3 ^{ème}	M.-P. Vanseveren Collège, Fresnes-sur-Escaut	Comment essayer de mettre en pratique ce qui a été défendu dans l'article ci-dessus (redonner aux arguments leur valeur de « on-vérité » et pas de vérité intangible...)
4	N°15	« En vous appuyant sur des exemples... ». De quelques difficultés linguistiques posées par l'insertion des exemples dans des dissertations d'élèves de 2 ^{nde} .	I. Delcambre, I.U.F.M. Lille	Une analyse très précise et ordonnée de ces difficultés, pour éviter, comme le dit l'auteur, d'attribuer les erreurs « à la négligence ou à la sottise des élèves » et, dans la perspective de « pratiques formatives de révision/réécriture de textes », pour donner « quelques « cadres d'analyse » des textes d'élèves qui permettent de sélectionner rapidement dans le paquet de copies les passages intéressants à renvoyer à la classe ou à tel groupe d'élèves ».

5	N°16	Apprendre à écrire des commentaires composés	I. Delcambre, I.U.F.M. Lille	Article fondateur auquel, on va le voir, de nombreux autres articles dans la suite de ce catalogue renvoient. Article court, il offre une matrice d'exercices en même temps qu'il précise certains principes fondamentaux de l'apprentissage du commentaire (principes également valables d'ailleurs pour la dissertation littéraire, la synthèse...)
6	N°18	Pour débiter avec le commentaire composé...avec le romantisme, avec Stendhal...	M. Calonne, L.P. Lalo, Lille	Un exemple de récupération au lycée professionnel de l'article qui précède (où l'initiation au commentaire sert aussi à s'initier au romantisme,...cf. titre).
7	N°19	Autour d'une « fabrication » de sujets de dissertation	N. Denizot, Lycée de Lillers	Une séance de deux heures où des élèves de première fabriquent des sujets de dissertation et apprennent par là même à en comprendre le fonctionnement.
8	N°21	L'évaluation des dissertations (digression sur une pratique)	B. Daunay, Lycée d'Haubourdin	Une réflexion sur le débat qui oppose les partisans d'une analyse critériée et par grille et ceux de pratiques d'évaluation qui relèvent du « paradigme de l'intuition pragmatique ¹ » et la présentation des pratiques propres à l'auteur, tant dans la construction de grilles d'évaluation que dans les annotations (écrites sur une feuille à part, sans souligner dans la copie les fautes d'orthographe ou alors dans des conditions qui sont précisées dans l'article, etc.)
9		Évaluation de commentaire et commentaire d'évaluation	M. Calonne, L.P. Lalo, Lille	Une présentation concise de la manière dont l'auteur prépare ses élèves à l'épreuve de français de baccalauréat professionnel, quelques réflexions et tentatives d'explication sur les écarts qui existent souvent entre les notes obtenues par les élèves et ce que l'on pouvait attendre, et le récit d'une expérience particulière : la reprise de copies de ses élèves à l'épreuve de 94 et leur réutilisation avec d'autres élèves. À partir de l'observation de ces copies (choisies en fonction de la tâche) la construction d'une représentation de ce que doit être une copie de commentaire, d'une grille d'évaluation et la production d'un premier commentaire.

¹. B. Daunay citait J.-M. De Ketele, « l'évaluation conjugulée en paradigmes », *Revue Française de Pédagogie* n° 103, avril-mai-juin 1993, p. 60.

10	N°23	Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique	I. Delcambre, I.U.F.M. de Lille THEODILE – Lille 3	Un article très riche qui fait le point sur l'idée qu'il suffit de faire écrire un paragraphe, puis un autre, puis un autre pour qu'à la fin on obtienne un texte argumentatif ou une dissertation. Je cite le début de la conclusion « Pour conclure, je voudrais simplement redire qu'il ne me paraît pas judicieux de construire pour les élèves des savoirs strictement linguistiques ou rhétoriques sur la notion de paragraphe pour la seule raison qu'ils ne correspondent pour l'instant à rien de bien fondé et risquent de tomber dans le dogmatisme, mais qu'il peut être très utile dans une perspective d'apprentissage de centrer l'attention de tous (du professeur comme des élèves eux-mêmes) sur les procédures de travail, ou les représentations du texte, qui font que l'on segmente, un peu, beaucoup, à la folie, pas du tout [...] »
11		L'ordinateur au service d'une approche du commentaire	N. Denizot, Lycée A. France, Lillers C. Mercier, Lycée M. Yourcenar, Beuvry	Utiliser le principe de l'hypertexte pour faire rentrer dans les textes et plus généralement utiliser l'ordinateur pour passer de la lecture méthodique (à l'époque la lecture analytique n'avait pas encore vu le jour) au commentaire puis du commentaire au commentaire composé.
12	N°25	Une séquence d'apprentissage de la lecture méthodique	S. Marguet, Lycée P. Mendès-France, Tunis, C. Sauvage, Collège Mme de Staël, Lille	Tout pour éviter le cours magistral et pour que les élèves participent activement à la lecture méthodique du texte, s'inscrivant par là dans une démarche de commentaire et non simplement de prise de notes.
13	N° 27	Lectures méthodiques et dispositifs de travail	N. Denizot, Lycée Voltaire, Wingles C. Mercier, Lycée M. Yourcenar, Beuvry	

14	N°31	L'apprentissage de la dissertation littéraire en première technologique	C. Mercier, Lycée M. Yourcenar, Beuvry	Un article qui reprend la méthode proposée pour le commentaire par I. Delcambre dans l'article 5 précédemment cité mais dans le cadre de l'apprentissage de la dissertation littéraire.
----	------	-------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

LES GRANDS PRINCIPES

Les articles cités reposent sur des principes communs, précisés ici ou là (dans les articles ou dans des ouvrages annexes) que je vais tenter ici de résumer brièvement :

1. Travailler sur le **produit fini** avant de faire produire des parties² de devoir : l'élève en début d'apprentissage du commentaire et de la dissertation ne sait ni ce que sont ces épreuves, ni ce à quoi elles doivent ressembler dans leur forme. C'est au professeur de lui apprendre, pas à lui de le découvrir par ses propres moyens.
2. L'élève doit connaître les **critères d'évaluation** du type de sujet qu'il va rédiger et savoir qu'il s'agit, pour réussir dans ces épreuves, de maîtriser certaines compétences³ qui s'apprennent plutôt que de démontrer la présence d'une sensibilité géniale soumise aux alea de l'inspiration⁴.
3. Travailler sur les **copies d'élèves** en sériant les difficultés. Le travail sur corrigé (qui peut être très utile on le verra) ne peut suffire à rendre le regard des élèves critique par rapport à leur production. Ils se disent bien souvent que ce type d'écrit est réalisé par des extraterrestres qui n'ont pas le même langage qu'eux, voire même pas le même cerveau. L'efficacité de la distribution d'un corrigé tout fait sur les progrès dans les réalisations est de fait souvent illusoire.

2. Ce qu'illustre B. Daunay dans l'article 8 : « Faire produire dès le début de l'apprentissage des dissertations *complètes* en refusant de considérer qu'apprendre à rédiger des textes passe par la réalisation successive de paragraphes »

3. Pour reprendre à nouveau les mots de B. Daunay dans l'article 8 (puisque le principe de mon article est décidément dans le montage de citations) : « écrire une dissertation demande la maîtrise de *techniques* qui *s'apprennent* ; ces techniques peuvent s'enseigner, et être nommées ».

4. Ce que je dis là peut donner à penser que *Recherches* adopte une stratégie extrêmement formaliste, aux limites de l'excès, ne laissant aucune prise à la libre créativité et à la finesse d'interprétation. Mais que l'on y regarde de plus près : quelle est la latitude d'action d'un élève face à un sujet du baccalauréat ? Une latitude très étroite somme toute et qui ne pourra de toute façon exister que si les formes attendues sont respectées. J'ai personnellement la conviction qu'on doit rendre apparentes les frontières de cette latitude à nos élèves, non pour brimer ces derniers mais pour qu'ils puissent l'utiliser toute entière. Je reconnais qu'en suivant cette voie l'on doit faire le deuil d'une certaine conception du professeur de français, chargé de garder intacte et obscure toute la magie de la littérature et de ses épreuves fétiches, mais je crois sincèrement que la magie de la littérature ne réside pas dans l'ignorance et l'angoisse de toujours tomber à côté de ce qu'il faut faire, mais plutôt dans l'impression progressive et merveilleuse de débroussailler ce qui restera cependant et paradoxalement comme vierge après notre passage.

Pour ce qui est de la dissertation, ces principes (et d'autres plus spécifiques à ce sujet) sont présents dans l'ouvrage paru au CRDP de Lille en 1994 : *Apprentissages de la dissertation*, de F. Darras, B. Daunay, I. Delcambre, M.-P. Vanseveren.

Je vous donne maintenant des exemples de tentative d'application de ces principes (plus particulièrement dans le cadre de l'apprentissage du commentaire, puisque le travail a déjà été fait pour la dissertation dans l'ouvrage que je viens de citer).

TRAVAILLER SUR LE PRODUIT FINI

Corrigés à trous et dépecés

À ce stade, je ne peux que renvoyer à l'article lumineux d'I. Delcambre, celui que nous avons nommé l'article 5. L'activité que l'auteure propose et explicite étapes par étapes dans ses fondements et ses objectifs consiste, pour la résumer dans ses grandes lignes, à présenter par morceaux un corrigé de commentaire préalablement à l'apprentissage de l'exercice lui-même. On commence par présenter l'introduction et la conclusion du corrigé sur une feuille à part en demandant aux élèves ce que sont ces bouts de texte, en leur demandant d'en préciser la structure, la différence qui sépare le premier du second. Une fois ceci trouvé, on fait des hypothèses sur ce qu'il y a entre l'introduction et la conclusion. Dès lors, les élèves commencent à percevoir l'objectif d'un commentaire, ce que peut être un plan, les étapes de l'introduction et ce que le développement a ajouté à cette introduction pour obtenir la conclusion. L'étape suivante consiste à donner le développement mais à nouveau avec des coupes. I. Delcambre coupait tous les morceaux de paragraphes qui constituaient les exemples ou les analyses du texte source. L'objectif était alors, seul, ou avec une liste d'opérations possibles sur le texte source, ou avec les trous en désordre, ou avec tout cela mais pas tout en même temps, de remplir les trous pour obtenir un corrigé complet.

Ce qui est intéressant dans cette activité, c'est qu'elle peut être accommodée à toutes les sauces.

Si les élèves savent déjà un peu à quoi doit ressembler une partie de commentaire, et que l'on veut travailler sur un poème romantique parce que l'on étudie le romantisme en seconde et qu'on veut éviter le cours magistral dialogué sur ce poème, on peut ainsi travailler sur un corrigé des dernières strophes de *La maison du berger* de Vigny et sérier davantage les coupes comme je l'ai fait dans l'activité présentée en exemple 1⁵.

5. J'ai repris ici, en le morcelant, l'intégralité d'un corrigé de commentaire composé des dernières strophes de « La Maison du Berger » extrait du recueil *Les destinées* d'Alfred de Vigny, corrigé réalisé par M. Échelard et publié dans l'ouvrage *Le Romantisme*, Collection Profil, série de 10 poèmes expliqués, © Hatier, Paris, 1985. Nous le reproduisons avec l'aimable autorisation des éditions Hatier.

Exemple 1, réalisé en seconde en fin d'année dans le cadre d'une séquence consacrée au Romantisme.

Document 1

Extrait du recueil *Les destinées*, le poème de Vigny, *La Maison du Berger* (1844), porte comme sous-titre : *Lettre à Éva* ; c'est un long appel adressé par le poète à sa bien-aimée, Éva, symbole de la Femme éternelle. Le poète l'invite à le rejoindre dans la maison qu'il s'est choisie : une pauvre roulotte de berger qui va par les chemins. Le poème, écrit en alexandrins, se compose d'amples strophes de sept vers. Les trois dernières orchestrent, à la manière d'un finale dans une symphonie, les thèmes majeurs de l'œuvre : la Nature, la Femme, la Poésie.

[...]

L'Homme, la Nature, l'Esprit... Vigny entraîne son lecteur vers les sphères de la pensée abstraite. Mais il le fait à travers des tableaux symboliques à la fois suggestifs et touchants ; leur interprétation n'est pas simple ; à plusieurs reprises, nous avons dû rester dans l'incertitude. Cette part de mystère constitue sans doute l'attrait majeur d'un tel poème ; aucune explication, aussi poussée soit-elle, n'épuisera la richesse de ces vers. Ils possèdent cette qualité essentielle de la Poésie : solliciter sans fin notre lecture et notre rêverie.

1. Qu'est-ce que c'est ?
2. Délimitez-en les parties.
3. Qu'y a-t-il entre les deux extraits ?

Document 2

Alfred de Vigny

Dernières strophes de « La Maison du Berger », *Les destinées*.
(en classe les élèves ont le poème dans le recueil *La poésie des Romantiques* publié chez Librio⁶. Nous lisons donc le poème dans le livre).

Document 3

La {...} au mot « Nature » (v. 1) signale que le terme est pris dans un sens très général et abstrait, mais elle lui donne aussi une dimension allégorique. {...} consiste à représenter une notion abstraite (le Temps, l'Amour ...) sous l'aspect d'un être vivant ; la

6. *La Poésie des Romantiques*, une anthologie de Bernard Vargaftig, collection *Librio*, 1998.

Nature effectivement est interpellée comme une personne ; Vigny amène le lecteur à se la représenter sous les traits d'une figure féminine caractérisée à la fois par la froideur (« froide Nature », v. 1) et par une vitalité bouillonnante (« Vivez (...), et revivez... », v. 1). La Nature est belle et vive extérieurement, mais elle n'a point d'âme. Ses « splendeurs » sont « vaines » (v. 5), c'est-à-dire creuses.

La première strophe oppose à la vitalité de la Nature le déclin inéluctable de l'Homme. La « loi » de la Nature (v. 2), c'est la Vie sans fin recommencée. {...} « vivre » (v. 1 et 3), appuyée par la locution adverbiale « sans cesse », donne à cet éternel retour quelque chose d'obsédant : « Vivez (...) et revivez sans cesse (...) Vivez... » A l'inverse, tout parle de Mort en l'Homme : « L'homme, humble passager... » L'homme est un « passager » dans la mesure où il ne fait que passer en ce monde. Ainsi l'humanité se compose de « ceux qui sont passés et ceux qui passeront », de morts et de futurs morts. {...} souligne le tragique de cette condition. {...} « vivre » caractérisait la Nature ; celle de « passer » caractérise l'homme. Au vers 16, Vigny parle de cette terre « où les morts ont passé », ce qui signifie en réalité : « où ont autrefois vécu des hommes qui sont morts aujourd'hui ». Le raccourci de l'expression choisie par Vigny fait de l'homme une sorte de fantôme, de mort en sursis, dans cette Nature éternellement vivante.

La Nature et l'Homme s'opposent sur un second plan des sentiments. La Nature en effet est parfaitement insensible. Du haut de sa puissance, elle n'a pas un regard pour l'Homme :

« Vivez et dédaignez, si vous êtes déesse,
L'homme... » (v. 3 et 4)

{...} suggère le dédain hautain de la déesse pour le misérable mortel. La « terre ingrate » (v. 16) ne répond pas à l'admiration de l'homme et ne prête aucune attention à sa détresse. Elle reste muette (v. 14). Aussi le poète se refuse-t-il à l'aimer :

« Vous ne recevrez pas un cri d'amour de moi. » (v. 7)

Il s'agit ici d'une {...} ; autrement dit, le tour négatif (« pas un cri d'amour ») équivaut à une affirmation catégorique, violente, de haine. A la Nature, insensible et puissante, Vigny préfère l'homme, souffrant et misérable : « L'homme, humble passager, qui dut vous être un roi. » (v. 4) Notons que « dut » dans ce vers équivaut à « aurait dû ». Un contraste abrupt s'établit entre l'adjectif « humble » le substantif « roi ». Par un renversement spectaculaire, Vigny rend sa couronne à ce souverain déchu : « J'aime la *majesté* des souffrances humaines. » (v. 6) L'homme misérable tire sa grandeur de sa misère même ; L'épreuve lui donne l'occasion de montrer sa force d'âme. Nulle grandeur au contraire dans le règne de la Nature. La puissance, elle ne la gagne pas, elle ne la mérite pas, elle la possède au départ en vertu d'une « loi » immuable (v. 2).

A la Nature cruelle s'oppose dans le poème une douce figure de femme ; le contraste est souligné par le «...» qui ouvre la deuxième strophe adressée à la bien-aimée. Quant au prénom choisi, Éva, il indique à lui seul la valeur symbolique du personnage. Éva, c'est Ève, la première femme, symbole de la Femme en général. Elle apparaît dans ces vers comme un être fragile et tendre, source d'un amour plein de délicatesse.

Éva est d'abord définie comme une «...» (v. 8). L'image fait écho à celle du «...» (v. 4) : elle aussi ne fait que passer sur cette terre,

suivre son chemin (v. 18). Le poète ne tente pas d'arracher sa bien-aimée à la condition commune ; il souligne au contraire chez elle ce caractère éphémère qui la rend à ses yeux plus émouvante, plus désirable :

«... » (v. 8-9)

Les allitérations en v («...») donnent une impression de glissement léger, immatériel. A l'opposé de la Nature, pleine de vitalité et d'énergie, la Femme est «...» (v. 8), c'est-à-dire alanguie, affaiblie, d'une fragilité conforme à l'idéal féminin romantique. Si Éva se raccroche aux «...», c'est qu'elle a besoin d'un appui (v. 19) ; le poète lui offre son épaule (v. 9) ; et le tableau ainsi esquissé résume l'opposition complémentaire entre l'homme et la femme : à la langueur féminine, répond la force virile.

La Femme s'oppose aussi à la Nature par sa tendresse. Éva, comme la Nature, est comparée à une divinité (Diane, déesse de la chasse dans la mythologie antique), mais une divinité qui prend un visage tendre et pitoyable :

«...»

(v. 20)

Dans ce gracieux tableau mythologique, les larmes elles-mêmes, par rapprochement avec les fontaines, acquièrent une qualité cristalline ; l'élément liquide domine, symbole d'un monde sans dureté. Cette sensibilité chez la Femme n'est qu'un aspect d'une vie intérieure très développée : elle est un «...» plein de rêves (v. 9 et 19). Au-delà de l'intimité physique, l'amour apparaît comme une communion morale : entre le poète et Éva s'engage un grave dialogue sur les morts («...» v. 17). Par sa sensibilité, la Femme est à même de partager l'amour du poète pour l'humanité souffrante. Une sympathie s'établit entre eux. Pour s'adresser à la Nature, Vigny adoptait le vouvoiement et l'impératif (un impératif qui exprimait d'ailleurs, non pas l'ordre, mais la résignation amère : «...», v. 1 et 2). La Femme, elle, est tutoyée, et doucement suppliée par une tournure interrogative : «...» (v. 8)

Rien de triomphant donc dans l'image de ce couple: l'amour, union de deux êtres éphémères, n'abolit pas le Temps ; il ne nous sauve pas de la Mort : simplement, il nous donne un compagnon de voyage : «...» (v. 15). Le mystérieux vers final nous retient par sa beauté, mais aussi sa tristesse : «...» Le martèlement des allitérations en t, étouffé par les sonorités sourdes (on, ou), contribue à l'impression de profonde mélancolie. Le sens même du vers n'est pas très clair ; une espèce d'incertitude règne d'ailleurs dans tout ce « finale ». L'amour manque ici singulièrement d'assurance : peu porté à s'exprimer («...»), toujours prêt à disparaître («...»), il apparaît comme un bien fragile, source de pleurs plus que de joies (v. 20).

Encouragé par la présence d'Éva, le Poète va prendre sa revanche sur la Nature par la création poétique. Son œuvre qui parle de l'Homme, et qui est destinée à l'Homme, est inspirée par l'Esprit.

[...] il n'a plus ni couleurs, ni formes : « grands pays muets » (v. 14), « tout est sombre » (v. 17), « chemin effacé » (v. 18), « branches incertaines » (v. 19). Aux « splendeurs vaines » de la nature (v.5), trop souvent chantées par les poètes, Vigny substitue d'émouvants « tableaux humains » (v. 12). Par cette métaphore empruntée à la Peinture, Vigny désigne ses propres poèmes qui peignent en effet les « Destinées » de ceux qui sont passés et ceux qui passeront » (v.11)

[...] le poète compose des «tableaux» ; la femme en les regardant leur donne vie :

« Tous les tableaux humains (...)

S'animeront pour toi... » (v. 12-13)

[...] sans lui, les oeuvres restent lettre morte. La femme constitue de ce point de vue la lectrice idéale, parce qu'elle est rêveuse et tendre, sensible aux souffrances humaines. [...] Les visions du poète lui sont apportées, dit Vigny, par un « Esprit pur » (v. 12). Renforcé par l'adjectif « pur », le terme « Esprit » s'oppose d'abord à la Nature, au monde physique ; la poésie est la revanche de l'esprit sur la matière, de l'homme sur le monde qui l'entoure. Le vers reste assez mystérieux, mais la majuscule à « Esprit » semble suggérer une origine divine. Ce qui est certain, c'est que le poète ne trouve pas l'inspiration en lui-même ; il la reçoit d'une source spirituelle plus vaste et plus haute qui dépasse le cadre individuel de l'esprit humain.

Consignes :

1. *Identifiez ce qu'est ce document.*

2. *Décrivez sa structure (des parties, des paragraphes, des alinéas ... ?)*

3. *À quels types d'éléments de base du commentaire correspondent les {...}, les « ... » et les [...] ?*

4. *Remettez les éléments A, B et C du document 4 à la bonne place dans le document 3.*

Document 4

Éléments A : {...}

1. litote
2. La triple reprise du verbe
3. majuscule
4. La répétition de
5. La symétrie sévère de l'expression
6. L'allégorie
7. L'enjambement

Éléments B : « ... »

1. Nous marcherons ainsi...
2. Mais
3. voyageuse
4. Mais toi, ne veux-tu pas, voyageuse indolente,
Rêver sur mon épaule
5. ... ne veux-tu pas, voyageuse... Rêver...
6. Vivez... puisque c'est votre loi
7. indolente
8. passager
9. branches incertaines
10. Ton amour taciturne et toujours menacé.
11. Nous nous parlerons d'eux...
12. Mais toi, ne veux-tu pas... ?
13. front
14. Pleurant, comme Diane au bord de ses fontaines.
15. taciturne
16. menacé

Éléments C : [...]

1. La poésie est aussi évoquée dans ces vers comme une oeuvre accomplie à deux :
2. Mais d'où vient l'inspiration ?
3. Dans cette conception très humaine de la poésie, le lecteur joue un rôle essentiel :
4. A une poésie de la Nature, Vigny préfère une poésie de l'Homme. Ce monde, où il ne fait que passer, perd à ses yeux toute réalité :

Ici, les coupes sont successivement les noms des procédés textuels, les citations et les idées principales à démontrer. Cette activité est beaucoup plus fermée que celle que proposait I. Delcambre dans la mesure où ici, les coupes sont plus étroites et que je ne demande pas de rédiger les lacunes mais seulement de remettre les extraits au bon endroit. C'est que l'objectif était ici de rappeler les éléments de base du commentaire. De même, au contraire de la démarche proposée dans l'article, le poème est lu après la première étape et non juste avant la rédaction des éléments manquants, car mon objectif était également de travailler sur un poème romantique et que je voulais que les élèves voient le commentaire que l'on pouvait attendre d'eux à partir d'un tel poème. Tout dépend donc bien sûr, comme le précisait l'auteure de l'article, de l'objectif que l'on fixe à l'activité.

Mais on peut également utiliser cette activité dans le cadre de l'apprentissage d'autres sujets d'examen. C. Mercier adapte ainsi cette activité à la dissertation dans l'article 14. On peut faire de même avec le sujet de synthèse de document du BTS en retirant les noms des auteurs des documents cités, ce qui est dit sur un document donné ou les termes introducteurs de ces propos, bref en retirant ce sur quoi l'on veut que les élèves portent leur attention, ce que l'on veut qu'ils repèrent ou sachent rédiger selon qu'ils se trouvent en début d'apprentissage ou ont besoin de retravailler des points précis de méthode.

Les noms des épreuves

Pour travailler sur le produit fini, on peut aussi travailler sur les termes des sujets. Ce que peut vouloir dire le nom des sujets : que veut dire disserter pour les élèves ? commenter ? On peut alors leur demander de donner trois synonymes de ces termes et classer dans un tableau (oui/ça dépend/non) ces propositions par rapport à la définition précise de ces termes dans le cadre scolaire. À partir de ce tableau les élèves rédigent une définition de ce qu'est et de ce que n'est pas le commentaire ou la dissertation littéraire.

Travailler sur les sujets

On peut aussi travailler sur les sujets, notamment pour les dissertations (les sujets de commentaire composé n'étant pas assez variés dans leur formulation pour

poser problème – le sujet des séries technologiques peut en revanche être traité de cette manière) en rassemblant divers sujets et en demandant de les classer. On peut encore demander, lorsque l'apparence globale des sujets est acquise, de constituer des sujets. C'est ce que fait N. Denizot avec la dissertation dans l'article 7, mais la technique marche tout aussi bien avec des sujets de synthèse en BTS.

Exemple 2 (les éléments entre parenthèses sont des indications pour vous) :

Construire un sujet de synthèse

Vous trouverez ci-dessous 5 documents et autour de ces documents un certain nombre de blancs. Remplissez ces blancs pour faire de ce corpus un sujet de synthèse avec tous ses éléments :

*(Vous laissez de la place pour le titre de la synthèse
de la place pour l'écriture du sujet,
de la place pour les références des documents,
puis pour le titre du document 1 – dans un sujet de synthèse, chaque document, en plus de son titre habituel, possède un titre donné par le rédacteur du sujet qui précise le rapport du document avec le thème de la synthèse)*

doc 1.

(place pour le titre du document 2)

doc 2.

Etc...

Bouts de commentaire exsangues

On peut enfin travailler sur des bouts de commentaire fabriqués par nos soins, où l'on a retiré des éléments essentiels, mais - à la différence du premier type d'exercice proposé - la lacune n'est matérialisée par aucun blanc dans le texte. L'objectif est dans un premier temps que les élèves remarquent qu'il manque quelque chose pour que ce soit satisfaisant (un élève normalement constitué n'est en effet pas choqué dans un premier temps qu'il manque des guillemets ou que le commentaire ne soit pas intégralement rédigé). Puis l'élève doit remettre à sa place les éléments manquants et définir la nature de ces éléments manquants. Je donne ici deux exemples pour montrer la plasticité de ce type d'activité. Dans un cas (exemple 3), il s'agissait d'une séquence de première sur la poésie engagée, dans l'autre (exemple 4) d'un passage de Phèdre. À chaque fois, avant cette activité, les élèves avaient dû commenter le passage pour en dégager un aspect. Avant de revenir à leur propre essai de commentaire, cette activité était menée.

Exemple 3**Document 1****Disséquer un commentaire**

Le caractère pathétique de ce poème vient notamment du contraste qui naît entre le contexte de guerre et de mort dans lequel se déroule l'événement décrit dans le poème, l'exécution du groupe Manouchian, et le calme et l'espoir qui se dégagent des mots de Manouchian lui-même, mots cités dans les vers en italiques dans le poème et extraits par l'auteur de la dernière lettre écrite par le résistant à sa femme. Ce contraste est notamment visible dans celui des champs lexicaux. « armes », « Partisans », « couvre-feu », ou « agonisants », « menaçants » ou « errants », les vers dans lesquels L. Aragon fait parler directement Manouchian contiennent surtout le champ lexical de la nature et de ses appâts. « roses » « la lumière », « vent » « grand soleil d'hiver » « la colline » « nature ».

1. *Qu'est-ce qui manque dans le paragraphe ci-dessus ?*

Document 2

2. *Remettez à leur place les mots et bouts de texte suivants et donnez un nom au type d'éléments de rédaction regroupés à chaque puce.*

□

1. En effet
2. ainsi
3. en revanche

□

4. tandis que dans les trois premières strophes on trouve surtout le
5. champ lexical de la guerre avec
6. des termes connotés négativement comme
7. C'est aux ..., à ..., au..., et enfin à la belle ... toute entière que Manouchian fait ses adieux.

□

8. les noms
9. les adjectifs

□

10. Ce contraste est émouvant parce la nature et ses beautés symbolisent ici la valeur de la vie que va perdre Manouchian.

Document 3

L. Aragon veut honorer la mémoire des résistants fusillés et veut pour cela persuader le lecteur de l'injustice qu'ils ont subie. Pour mieux persuader son lecteur, l'auteur vise à l'émouvoir. Le registre pathétique est ainsi dans ce poème le registre dominant.

Le caractère pathétique de ce poème vient notamment du contraste qui naît entre le contexte de guerre et de mort dans lequel se déroule l'événement décrit dans le poème, l'exécution du groupe Manouchian, et le calme et l'espoir qui se dégagent des mots de Manouchian lui-même, mots cités dans les vers en italiques dans le poème et adaptés par l'auteur de la dernière lettre écrite par le résistant à sa femme. Ce contraste est notamment visible dans celui des champs lexicaux. En effet tandis que dans les trois premières strophes on trouve surtout le champ lexical de la guerre avec les noms « armes », « Partisans », « couvre-feu », ou des termes connotés négativement comme les adjectifs « agonisants », « menaçants » ou « errants », en revanche les vers dans lesquels L. Aragon fait parler directement Manouchian contiennent surtout le champ lexical de la nature et de ses appâts. C'est ainsi aux « roses », à « la lumière », au « vent », au « grand soleil d'hiver » à « la colline » et enfin à la belle « nature » toute entière que Manouchian fait ses adieux. Ce contraste est émouvant parce la nature et ses beautés symbolisent ici la valeur de la vie que va perdre Manouchian.

3. *Repérez, à l'aide de crayons de couleur et de l'aide qui suit, les différents éléments qui composent ce paragraphe de commentaire. N'oubliez pas la légende.*

4. *Reprenez vos copies en indiquant en marge les éléments présents dans votre commentaire et ceux que vous devriez ajouter.*

Exemple 4

Disséquer un commentaire

Document 1

Ici, plus que jamais dans la pièce, Phèdre utilise un langage détourné, troublé pour avouer son amour. Ce style allusif, imagé, détourné n'est pas une décoration artificielle. Phèdre doit avouer l'indicible, l'inavouable, l'interdit et le langage direct est trop difficile à assumer. Phèdre doit expliquer un phénomène qu'elle ne maîtrise pas. métonymies pour dire je. Les sujets des actions ne sont souvent pas Phèdre, mais des parties de son corps : yeux, bouche.

elle doit avouer un amour incompréhensible. alliances de termes contradictoires. Face à Hippolyte, Phèdre rougit et pâlit, « je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue », elle se meurt et elle brûle de désir : « je sentis tout mon corps et transir et brûler ». Pour exprimer la nature monstrueuse de cet amour impossible qu'elle éprouve pour Hippolyte, elle utilise encore au vers 309 un oxymore : « une flamme si noire ».

1. *Qu'est-ce qui manque dans le paragraphe ci-dessus ?*

Document 2

2. Remettez à leur place les mots et bouts de texte suivants et donnez un nom au type d'éléments de rédaction regroupés à chaque puce.

-
1. S'il est ainsi, c'est parce que
 2. donc
 3. Tout d'abord
 4. notamment
 5. ainsi
 6. Par ailleurs
-
9. Ce désordre se traduit notamment par toute une série de
 10. Cette nature étrange de l'amour de Phèdre se voit par la présence d[...] pour le décrire.
-
11. C'est comme si Phèdre n'était pas responsable directement de ses actes mais était dirigée par son corps.
 12. La flamme qui représente la lumière s'oppose en effet à la couleur noire qui symbolise l'obscurité. La flamme et le noir s'opposent et s'allient comme Phèdre à Hippolyte, comme des contraires dont l'un veut s'assembler à l'autre.
-
13. ses « », comme on le voit au vers 275 et à nouveau au vers 290, ou sa « ... » au vers 285
 14. ce qu'elle déclare au vers 274
3. Ajoutez sur votre fiche commentaire les éléments qu'il ne faut pas oublier quand on rédige un commentaire

Document 3

Ici, plus que jamais dans la pièce, Phèdre utilise un langage détourné, troublé pour avouer son amour. Ce style allusif, imagé, détourné n'est pas une décoration artificielle. S'il est ainsi, c'est parce que Phèdre doit avouer l'indicible, l'inavouable, l'interdit et que le langage direct est donc trop difficile à assumer.

Tout d'abord Phèdre doit expliquer un phénomène qu'elle ne maîtrise pas. Ce désordre se traduit notamment par toute une série de métonymies pour dire je. Les sujets des actions ne sont ainsi souvent pas Phèdre, mais des parties de son corps : ses « yeux », comme on le voit au vers 275 et à nouveau au vers 290, ou sa « bouche » au vers 285. C'est comme si Phèdre n'était pas responsable directement de ses actes mais était dirigée par son corps.

Par ailleurs, elle doit avouer un amour incompréhensible. Cette nature étrange de l'amour de Phèdre se voit par la présence d'alliances de termes contradictoires pour le décrire. Face à Hippolyte, Phèdre rougit et pâlit, ce qu'elle déclare au vers 274 « je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue », elle se meurt et elle brûle de désir : « je sentis tout mon corps et transir et brûler ». Pour exprimer la nature monstrueuse de cet amour impossible qu'elle éprouve pour Hippolyte, elle utilise encore au vers 309 un oxymore : « une flamme

si noire ». La flamme qui représente la lumière s'oppose en effet à la couleur noire qui symbolise l'obscurité. La flamme et le noir s'opposent et s'allient comme Phèdre à Hippolyte, comme des contraires dont l'un veut s'assembler à l'autre.

4. *Repérez, à l'aide de crayons de couleur et de l'aide qui suit, les différents éléments qui composent ce paragraphe de commentaire. N'oubliez pas la légende.*

Les éléments indispensables au commentaire (à recopier sur la fiche commentaire)

I. UNE GROSSE HYPOTHÈSE DE LECTURE = UNE IDÉE QU'ON VEUT DÉMONTRER À PROPOS DU TEXTE (ICI, QUE LE LANGAGE EST « TORDU » EXPRÈS)

1. Une sous-hypothèse de lecture qui justifie ou explicite la grosse hypothèse (ici par exemple que le langage est troublé parce que Phèdre ne comprend pas elle-même ce qui lui arrive).

1. Une remarque d'analyse textuelle qui justifie la sous-hypothèse (figure de style, champ lexical, etc..)

a) Une ou des citations (b), c), etc.) qui soutiennent la remarque textuelle

insertion des citations

citations (entre guillemets, même quand il s'agit de mots seuls)

justification du choix de ces citations/la remarque d'analyse.

2. Une seconde remarque d'analyse textuelle

a) Une ou des citations (b), c), etc.) qui soutiennent la remarque textuelle

insertion des citations

citations

justification du choix de ces citations /la remarque d'analyse.

3. une troisième remarque d'analyse ...

Etc.

2. Une seconde sous-hypothèse de lecture (ici par exemple que le langage de Phèdre est troublé parce que son amour est contre nature)

Etc.

5. *Reprenez vos lignes rédigées sur l'aveu de Phèdre à Œnone et vérifiez que tous les éléments ci-dessus sont bien présents (indiquez en marge le nom des éléments manquants).*

Recopiez sur votre fiche commentaire le tableau ci dessus.

Certes, certains éléments ont l'air un peu barbare. Les commentaires présentés ici sont forcément discutables et le tableau, avec ses catégories strictes, l'est encore plus. De plus, les élèves dans un premier temps frémissent à la vue de ce tableau. Pour autant, dans sa complication même, il s'avère souvent bien utile. En le débrouillant et dans la mise en couleurs, un phénomène comparable à la décantation s'opère et, souvent, après un instant de panique, j'entends des « ah, ça y est, j'ai compris » ou « je commence à comprendre ». D'une certaine manière, la complication première permet aux élèves de se poser des questions alors même que

la tâche de commentaire prend chez certains des allures trompeuses d'évidence. Évidemment, il ne faut pas les laisser errer dans cet état initial.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Comme il a été dit plus haut, il est important que les élèves sachent à quelle sauce ils vont être mangés et que les sujets de baccalauréat soient démythifiés. J'ai moi-même subi les effets dévastateurs de cet apprentissage de la dissertation qui sévissait à grands coups de « vous allez pouvoir dire dans cette dissertation tout ce que vous attendez de la littérature » alors qu'il ne s'agissait en fait que de mesurer les limites de la conception poétique de Ponge et Jacottet par rapport aux autres conceptions possibles, et ceux de l'apprentissage du commentaire où l'on devinait bien qu'il s'agissait de parler du texte, de l'« interpréter » et de mettre des figures de style, mais sous quelle forme...

Deux solutions s'offrent alors. On construit ces critères et la fiche d'évaluation avec les élèves ou on les leur donne déjà réalisés par nos soins. Prenons tout d'abord la deuxième solution.

Des fiches d'évaluation déjà faites

La construction de grilles d'évaluation ne constituant pas une innovation récente, les grilles qui suivent ne sont là que pour ceux qui n'auraient pas encore eu l'occasion d'en réaliser eux-mêmes ou qui voudraient les modifier au regard de ce qui se fait ailleurs (ou alors simplement critiquer, ce qui n'est pas désagréable). Je me dois par ailleurs de signaler que la correction par grilles ou par critères a donné lieu à des débats réguliers à *Recherches*. Vous en trouverez la trace notamment dans les articles suivants, tous deux présents dans le numéro de *Recherches* n°21 *Pratiques d'évaluation* (1994) et tous deux au titre révélateur : l'article d'A. Barthélémy, « L'insoutenable légèreté de l'évaluation ou les avatars de l'évaluation critériée » et celui de S. Suffys, « D'une grille l'autre...Pourvu que les barreaux en soient d'une espèce évaluative qui laisse entrer et sortir »⁷. En bref, je vous livre malgré tout mes grilles, toutes discutables – par elles-mêmes et dans leur principe – et forcément provisoires – elles varient bien sûr d'une classe à l'autre et d'une correction à l'autre -, parce que, très personnellement, j'avais trouvé bien pratique

7. Pour une exposition de cette problématique (l'arrivée sur le marché des grilles d'évaluations de productions écrites et les dérives possibles de ces outils), l'explicitation du choix d'une analyse critériée et la présentation de pratiques personnelles de construction de grilles avec les élèves, je renvoie enfin à l'article de M.-M. Cauterman : « Evaluer avec des grilles », *Recherches* n°21, *Pratiques d'évaluation*, 1994 qui renvoie lui-même à l'article de Marylène Constant publié dans le *Recherches* n° 6 sous le titre : « Urgent : A vendre grilles d'éval. Bon état. Prix intéressant ». Pour reprendre le résumé de ce dernier article par M.-M. Cauterman, l'article de M. Constant « montre les dangers de l'évaluation critériée « qui peut donner l'illusion du changement et de l'innovation », et énonce à quelles conditions « l'évaluation critériée représente un progrès dans le processus d'évaluation ». Ces citations de citations de citations rendent suffisamment compte de la persistance de ce problème.

que certains collègues bienveillants me livrent les leurs pour adaptation et parce que par ailleurs, pour faire construire aux élèves des grilles, il faut bien avoir en tête quelques exemples.

Commentaire		
Introduction (bonne annonce du texte étudié , de la problématique et du plan adopté)		
Rédaction intégrale et soignée (pas d'abrv., formulation variée)		
Plan justifié		
Sous-hypothèses de lecture bien exposées en début de chaque paragraphe		
Les analyses textuelles sont justes et présentées de manière claire		
Elles sont bien mises en rapport avec l'hypothèse à démontrer		
Il y a des citations intéressantes (adaptées à la démonstration)		
Les citations sont mises entre « »		
Citations insérées et justifiées (mises en rapport avec l'analyse textuelle)		
Longueur correcte		

Dissertation		
Méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation (on passe une ligne entre intro – parties – conclu ; intro = un seul paragraphe ; pas plus de six paragraphes par partie) • Phrase introductive pour chaque partie (Bilan – transition) • Introduction <ul style="list-style-type: none"> - respect des étapes : accroche/entrée en matière ; œuvre étudiée (titre souligné) citation partiellement reformulée si le sujet en contient une ; problématique = question traitée, but du développement ; annonce du plan - formulation claire et correcte • Conclusion : <ul style="list-style-type: none"> - qui fasse le bilan du développement - qui réponde clairement à la problématique 	
Argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - problématique comprise - problématique traitée sous deux angles différents - Plan cohérent et respecté - Logique explicitée, facile à suivre pour le lecteur - Exemples variés (de différents types) - Citations intégrées - Développement suffisamment long 	
Expression	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases claires et précises - Phrases grammaticalement correctes - Orthographe 	

Une évaluation chiffrée de chacun de ces critères aboutit souvent à une note supérieure à celle que la copie aurait obtenu sans critères. J'ai donc choisi de remplir ces grilles tout en me réservant le droit de mettre la note qui, selon moi, aurait été obtenue au baccalauréat.

Construire les fiches d'évaluation avec les élèves

Si vous décidez en revanche d'adopter la première stratégie et de faire construire aux élèves les fiches d'évaluation, vous pouvez vous inspirer de l'article

de M. Calonne que j'ai numéroté 9 et reprendre des copies d'anciens élèves (Vous trouverez d'ailleurs dans cet article un exemple de grille d'évaluation de commentaire construite avec les élèves). Vous pouvez la construire au fur et à mesure de l'apprentissage (pour un exemple de grille d'évaluation de dissertation construite avec les élèves, Cf. l'article 8). Vous pouvez encore utiliser l'activité en oui-non dont je précise les modalités dans le chapitre suivant.

LES COPIES D'ÉLÈVES

Classer des extraits de copies d'élèves en catégories OUI/NON

Le dernier principe fondateur des activités « labelisables » *Recherches* consiste à se baser sur des extraits de copies d'élèves pour réaliser une correction plutôt que d'utiliser des corrections dont les élèves ressentent trop souvent le caractère irréalisable ou étranger à leur expression. On peut alors se servir d'une activité qui m'a été inspirée par N. Denizot, qui s'est elle-même inspirée pour l'inventer des travaux de Britt-Mari Barth. Dans le manuel⁸ dont elle est l'un des auteurs, elle propose une version de cette activité avec des extraits de copie d'élèves, mais on peut réaliser des exercices de ce type avec les copies de nos élèves. Le principe⁹ veut que l'on prenne des extraits de copie qui correspondent à la définition du commentaire et qu'on les range dans la catégorie « oui » et que l'on prenne des extraits qui ne correspondent pas et qu'on les range, en toute logique, dans la catégorie « non ». Par la confrontation de ces deux ensembles d'extraits, les élèves sont invités à affiner leur notion du commentaire et à voir ce qu'il faut faire et ne pas faire. Cette matrice est particulièrement fertile puisque qu'elle peut être utilisée pour tous les types de sujet et pour chaque étape du travail. Je donnerai ainsi ici des exemples réalisés pour le commentaire en seconde (exemple 5), en première (exemple 6) et même pour l'insertion des exemples dans les développements composés au BTS (exemple 7). La seule difficulté est d'avoir un cadre d'analyse des qualités et défauts attendus dans un commentaire, une dissertation¹⁰ ou autre. Une fois ce cadre constitué, il reste à compulser les copies ramassées pour sélectionner les extraits significatifs et à les dactylographier.

-
8. N. Denizot, A. Gascon, B. Vanderkelen sous la direction de I. Laborde-Milaa, *2^e & 1^{re} Français, Textes langue et écriture*, Belin, 2000.
 9. Vous retrouverez la présentation de ce principe et de l'activité de manière sans doute plus précise qu'ici dans le livre du professeur qui accompagne le manuel précédemment cité, au chapitre 26, en commentaire du document 2, activité 4. J'en cite un extrait : « il s'agit d'identifier, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, la combinaison d'attributs qui définit le concept, puis, à partir de cette première approche, d'en construire une définition abstraite et générale, transférable à d'autres situations et dans d'autres contextes (*L'apprentissage de l'abstraction*, Ed. Retz, 1987). L'objectif est d'aider l'élève à s'approprier véritablement des concepts, et pas seulement à savoir les nommer ».
 10. Pour la dissertation, Cf. l'article d'I. Delcambre numéroté 4, qui offre justement un cadre d'analyse pour sérier les difficultés des élèves dans l'insertion des exemples dans les dissertations.

Pour chacun des extraits de copies présentés ci-dessous, je marque entre parenthèse en italiques la qualité ou le défaut qui m'ont fait le choisir. Les élèves, eux, n'avaient pas ces indications qu'il leur revenait de trouver, voire de compléter.

Exemple 5, réalisé à partir de copies d'élèves de seconde qui avaient dû dire en quoi le poème *Strophes pour se souvenir* d'Aragon cherchait à émouvoir le lecteur (début d'apprentissage du commentaire).

Définir le commentaire

OUI

Voici un extrait de copie d'élèves qui pourrait – à quelques détails près – appartenir à un commentaire littéraire :

« Pour émouvoir le lecteur, Louis Aragon se sert aussi de figures de style, telle que l'anaphore, utilisée deux fois dans ce poème. La première fois, à la cinquième strophe, dans les deux premiers vers, le mot « Adieu » est utilisé pour représenter le départ et la mort du condamné qui rend hommage à la vie et à sa femme. Il utilise une seconde anaphore à la dernière strophe à chaque début de vers. Il emploie l'expression « vingt et trois » qui représente le nombre de résistants qui vont être exécutés. Ces répétitions font penser à une allusion aux coups de fusil ».

(tous les éléments du commentaire sont présents, il y a des analyses, qui servent à prouver quelque chose et dont le lien avec l'idée à démontrer est précisé)

NON

Voici un extrait de copie d'élèves qui ne serait pas à sa place dans un commentaire littéraire :

« Le texte nous raconte l'histoire de résistants pendant la guerre et leur adieu à la vie, leur femme et leurs enfants. Il est bien parce qu'il émeut le lecteur et lui transmet des émotions. Il explique que les gens ont eu peur en voyant l'affiche des résistants ».

(l'auteur de l'extrait émet un jugement non justifié par la suite et paraphrase en fin d'extrait sans analyser le texte)

Dites pour chaque extrait ce qui fait qu'il correspond ou non à la définition du commentaire littéraire.

Exemple 6, réalisé à partir de copies de premières sur le classique extrait des *Mémoires d'Outre-tombe* de Chateaubriand dans lequel le père de Chateaubriand est décrit comme un fantôme (apprentissage du commentaire en voie d'acquisition)

Confrontez les extraits de copie de la première série et ceux de la deuxième : repérez ce qui se trouve dans la première série et qui

peut être considéré comme du commentaire littéraire, et expliquez pourquoi les extraits de la deuxième ne sont pas pertinents dans ce genre de texte scolaire.

Première série : **Oui**

1. L'absence de communication entre les protagonistes donne aussi lieu à l'impression de rituel. Les personnages se regardent, mais ne se parlent pas.

(une interprétation est donnée au texte - une impression -, interprétation aussitôt justifiée)

2. Cet imparfait exprime bien l'habitude, il n'y a pas de rupture ni d'imprévu, comme dans un rituel ou une cérémonie immuable

(présence d'une analyse formelle, mais liée à l'idée à démontrer)

3. Cela se complète avec également le retour d'expressions comme « Lucile et moi ». Cette scène décrite n'est pas la scène d'une journée mais celle de plusieurs jours. Les mêmes mots ressortaient chaque soir, ainsi que des gestes répétitifs.

(retour sur les citations pour en analyser les effets)

4. La mère est inactive, elle « se jetait ...vieux lit de jour », puis dans le reste de l'extrait on ne parle plus d'elle, ce qui laisse penser qu'elle ne fait rien.

(citation sans analyse mais pour éviter la paraphrase inutile et commentaire ensuite)

5. Nous pouvons prendre pour exemple les groupes nominaux « mère rêveuse et inactive », « enfants contemplatifs », « dialogue ébauché ».

(bonne insertion des citations, avec catégories grammaticales)

6. On soulignera aussi les imparfaits d'habitude ligne 2 : « se jetait », « on mettait », ou encore « je m'asseyais » ligne 3 qui théâtralistent la scène.

(à nouveau bonne insertion des citations, courtes et ciblées, avec catégorie grammaticale et analyse des effets)

Deuxième série : **Non**

1. L'impression de rituel est aussi créée par l'absence de communication tristesse/angoisse des soirées, bougie qui isole la mère ; foyer=communion affective frère-sœur.

(rédaction incomplète)

2. La mention du rôle de chacun est faite par la description de leur comportement qui est précis et ne change pas. On relève à la ligne 2 : « ma mère se jetait », ligne 4 « mon père commençait alors une promenade », ligne 9 : « Lucile et moi échangeons ». Il y a aussi des répétitions d'expressions comme « Lucile et moi » aux lignes 9 et 11.

(les aspects formels ne sont pas analysés, le lien entre l'analyse formelle et l'idée à démontrer reste trop implicite)

3. Ainsi que l'absence de communication entre le père et les autres membres de la famille comme « Nous l'embrassions en lui souhaitant...et creuse sans nous répondre », situation qui pourrait devenir frustrante pour des gens de notre génération et aussi les imparfaits d'habitude qui montrent bien que nous sommes en présence d'un rituel.

(phrase à la syntaxe bancaire, avec une citation trop longue pour être efficace et des procédés sans citation correspondante, le « notre génération » ajoute enfin un élément inopportun ici)

4. Les enfants, eux, semblent être contemplatifs, ils donnent l'impression de le vénérer comme un dieu, ou le regardent tout en le craignant, ce sont les phrases « on ne le voyait plus ; on l'entendait seulement encore marcher », nous échangeons quelques mots quand il était à l'autre bout de la salle » et « saisis de terreur nous ne répondions rien » qui nous donnent cette impression, car ils observent toujours leur père, et quand ils ne le voient plus cherchent une trace de sa présence, ils profitent de son absence, et ensuite de crainte n'osent plus parler.

(citations longues et non analysées, de fait : paraphrase)

5. L'impression de rituel est créée par des repères chronologiques. Dans ce texte, on voit que ça se passe la nuit, car on a un grand champ lexical de la nuit : l.(1) « les soirées », l.(1) « le souper », l. 4 « à l'heure de se coucher », l.(7) « bougie », l.(8) « obscurité » [...], l. (17) « bonne nuit ».

(l'éternel coup du champ lexical constitué par des phrases alors qu'il ne devrait être constitué que de mots isolés)

6. C'est donc : « que le père allait se coucher à 10 heures tous les soirs » et que « la cérémonie du sommeil » était répétitive : « il tirait sa montre », « entendions se refermer les portes sur lui ».

(citations dont la forme n'est pas analysée et qui donc ne prouvent rien)

Et un dernier exemple, **Exemple 7**, réalisé à partir d'une activité de rédaction d'exemples dans un développement composé. Les étudiants en BTS Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés devaient trouver des exemples de différents types (anecdote, pourcentage, description) destinés à prouver que l'industrie du tourisme se standardise.

OUI

Une anecdote :

- En 1998, sept nouvelles agences ont été créées par différents groupes.

- En Guadeloupe, la plupart des hôtels appartiennent à la même agence de voyages.

(exemple plausible, précis et dont le lien avec l'idée à démontrer est probant)

Un pourcentage :

- 60% des français passent leurs vacances entre L'Ardèche et le Var.
(idem)

Une description :

- On pourra décrire les foules de personnes allant s'allonger au soleil, tous serrés les uns contre les autres comme des saucisses sur un barbecue, l'air chaud empli d'odeur de cuisine, avec les paillotes, les cris d'enfants, d'animaux ...
(idem, description orientée argumentativement vers les désavantages de la standardisation du tourisme)

NON (ou presque oui mais pas tout à fait)

Problème 1 :

- On peut voir tous les ans un grand nombre d'embouteillages sur les routes. La société Club Méd est implantée dans le monde entier. Ces lieux sont organisés de la même façon, c'est à dire que les organisations sont identiques, les activités sont identiques. Les touristes cherchent tous les mêmes activités, c'est à dire le soleil, le divertissement.
(les exemples servent assez bien la démonstration mais leur enchaînement sans commentaire n'aide pas à démontrer l'idée)

Problème 2 :

- 70% des français partant en vacances se retrouvent au même endroit.
(statistique mystérieuse et qui donc ne prouve rien)

Problème 3 :

- Un sondage paru dans *Sciences et vie*, numéro 1001 d'octobre 2000 nous montre un pourcentage qui démontre que de plus en plus de personnes (85%) partent une partie de leurs vacances sur les bords de mer, ce qui implique une concentration de ralentissements et plus gravement encore d'accidents mortels, ce qui a poussé à standardiser le nombre de pompes funèbres sur les grands axes autoroutiers proches du bord de mer.
(exemple qui prend son autonomie et perd de vue ce qu'il est censé démontrer)

Une fois cette activité réalisée, les élèves peuvent alors corriger eux mêmes leur copie et l'améliorer.

Faire construire un corrigé uniquement à partir d'extraits de copie

On peut aussi proposer divers extraits satisfaisants et proposer d'écrire l'intégralité du corrigé en rétablissant une cohérence et des liens entre les extraits.

Faire rédiger sur transparents, directement

On peut encore faire réaliser aux élèves directement sur transparents un bout donné du commentaire ou de la dissertation (c'est particulièrement intéressant dans la rédaction de l'introduction) et le projeter sur rétroprojecteur pour le commenter avec la classe.

CONCLUSION

[et une petite ouverture en conclusion pour terminer notre démarche en forme de sablier (du général au particulier et du particulier au général), une ouverture pétrie d'honnêteté intellectuelle et qui ne manquera pas, certainement, d'interpeller le lecteur...]

Je tiens à préciser très clairement qu'à mon grand regret, je ne suis à l'origine d'aucune de ces activités mais que ces dernières m'ont toutes été inspirées soit par les articles de *Recherches*, soit par des membres éminentes de la revue que j'ai eu comme formatrices et/ou amies. C'est justement pour faire partager à d'autres ce que j'ai reçu par un hasard bienfaisant que je livre ici ces activités (Bon, cela dit, rien ne vous empêche de noter le talent avec lequel ce pompage de matrices d'exercices a été réalisé par mes soins et je vous invite à faire de même...).