

L'APPRENTISSAGE DU COMMENTAIRE COMPOSÉ : COMMENT INNOVER ?

Isabelle DELCAMBRE

Placer un travail sur le commentaire composé (CC désormais) dans un numéro sur l'innovation peut paraître paradoxal : peut-on imaginer une pratique plus figée par la tradition scolaire, plus soumise aux représentations communes qui font de la littérature un objet de révérence plus que de travail et d'apprentissage ?

Et en effet, le CC occupe une place centrale dans l'enseignement du français au lycée : c'est là que se constitue cet objet (nouveau pour les élèves de 2^e) qu'est la littérature, c'est là que se construisent des outils d'analyse des textes littéraires. De même qu'on le disait naguère de la rédaction, le CC apparaît comme la clef de voûte de l'enseignement du français au lycée.

Or, et on essaiera de le montrer par la suite, tout comme la pratique de la rédaction, l'apprentissage du CC repose actuellement sur des zones floues qui favorisent l'imposition culturelle et empêchent de constituer cet exercice en objet d'apprentissage.

D'où le projet de cet article :

— il repose sur le postulat que le CC, comme tout exercice scolaire, ne peut être maîtrisé par les élèves (par *tous* les élèves, pas seulement ceux qui sont « spontanément » littéraires) que si les opérations qu'il met en jeu sont décomposées et explicitées.

Par ailleurs, le CC n'est pas un texte autonome : c'est un texte sur un texte. Le travail de clarification des opérations ne peut donc esquiver toutes les questions que pose la didactique du texte littéraire :

— Quelle place fait-on à la construction chez les apprenants de ce qu'est un texte littéraire ? à ses modes de régulation interne comme à son statut de « bien culturel » ? (1)

— Quelle place fait-on à la production de texte fictionnel au lycée, comme façon de mettre à l'épreuve ce qui est travaillé de manière réflexive dans la lecture des textes ?

On voit par cette suite de questions la place importante qu'occupe le CC

(1) J'emprunte l'expression à Y. Reuter (« Définir les biens littéraires », communication au colloque « Didactique et Pédagogie du français », Cerisy-la-Salle, juillet 1989).

ainsi que les champs de travail qu'il ouvre et qui ne sont pas sans être déjà en partie balisés.

Donc, travailler sur le commentaire composé suppose de mener de front deux types d'apprentissage : apprendre à analyser le texte à commenter et apprendre à construire et à rédiger cet autre texte qu'on appelle commentaire composé.

Il peut être utile tout d'abord d'examiner quelles sont les attentes institutionnelles, souvent formulées sous forme prescriptive, que l'on trouve et dans les I.O. et dans les manuels méthodologiques qui fleurissent sur le marché. Mais la prescription est largement insatisfaisante ; il faudra surtout essayer de décrire les opérations mises en oeuvre pour réaliser un tel texte, faute de quoi on court le risque de toujours donner à l'élève des images idéales, maximales et globalisantes des buts à atteindre.

Ensuite je rendrai compte d'un cycle d'apprentissage du CC, apprentissage fortement articulé avec la construction de savoirs sur le texte descriptif.

1. ESSAI DE DÉFINITION DU COMMENTAIRE COMPOSÉ

— Savoir analyser un texte littéraire suppose une constellation de savoirs de nature différente que l'on peut globalement ranger en deux catégories : tous ceux que l'on peut nommer à la suite de B. Veck et de son équipe (Veck 1988 a, passim) les « disciplines du texte » (linguistique, rhétorique, stylistique, sémiotique, poétique) et tous ceux qui relèvent de l'histoire littéraire (et des autres sciences humaines connexes à l'histoire littéraire à proprement parler) qui permettent d'attribuer un sens culturellement partagé et donc communicable au travail de lecture effectué sur le texte.

— Par ailleurs, rédiger un commentaire composé suppose la maîtrise de savoirs rédactionnels en grande partie transversaux, communs à d'autres exercices scolaires comme la dissertation (discussion ou essai littéraire), mais qui présentent quelques spécificités au niveau de l'introduction ou du travail de la citation, pour ne citer que les phénomènes les plus immédiatement visibles.

Les analyses qui suivent vont prendre en compte aussi bien les I.O. qu'un certain nombre de manuels scolaires d'édition récente (voir la bibliographie). En effet le discours pédagogique sur le CC se cantonne à ces lieux-là ; à part un dossier du CEPEC, déjà ancien, il est étonnant qu'on ne trouve par exemple dans les publications de l'AFEF qu'une fiche technique dans un *Supplément au Français Aujourd'hui* (Persyn 1986) et un dossier présentant en mars 89 (toujours dans le *Supplément au F.A*) les travaux de l'équipe de B. Veck. Et c'est pourquoi cette étude, très récente et novatrice, peut apparaître comme importante : son parti-pris de description des opérations mises en jeu par le CC a fortement guidé les lignes qui suivent.

L'explicitation des opérations (lecture et rédaction) mises en jeu par le CC, est rarement menée dans les écrits cités ci-dessus. Ce qui prédomine le plus souvent dans les manuels sont des modèles de CC, éventuellement présentés sous forme de fiches de prélèvements et d'analyse préluant à l'organisation d'un plan et à la rédaction de paragraphes (Darcos 1988) ou des grilles d'analyse listant les questions et les outils que l'on peut appliquer aux textes (Crépin 1988, p. 193) à travers lesquels le lecteur averti peut repérer un certain nombre

d'opérations. Lorsque parfois elles apparaissent explicitement, elles sont normalisées dans une présentation linéaire qui met sur le même plan activité de compréhension, d'analyse et de rédaction, avec une disproportion nette de traitement, certaines opérations étant laissées complètement dans le vague, d'autres au contraire étant très développées, avec enfin un mélange constant de prescriptions positives et de prescriptions négatives. Outre le fait que ces manuels présentent des réalisations idéales et achevées, même dans l'apparent désordre d'un brouillon, on peut se demander devant certains chapitres s'ils sont lisibles par des élèves !

1.1. Vers la clarification des opérations de lecture du texte littéraire

1.1.1. Les I.O. les plus complètes sur le CC sont celles de Juin 1983, définissant les modalités de l'épreuve anticipée de français au Baccalauréat. Les toutes récentes Instructions concernant la classe de 1^{ère} (Suppl. au B.O. N° 22, juin 88) ou la classe de 2^e (B.O. spécial N° 1, Fév. 87) y font simplement référence et ne modifient en rien l'exercice. Elles se contentent de préciser comment concevoir la lecture méthodique qui est la base du travail d'analyse des textes littéraires, aussi bien oral qu'écrit.

Organisées normativement (ce qu'il faut faire / ne pas faire), elles inventorient essentiellement le premier type de savoirs pointés plus haut : les disciplines du texte et le rôle de l'histoire littéraire. Sans les signaler explicitement, elles font appel essentiellement à deux opérations : « l'observation / l'exploration » et « la construction d'une signification », opérations visant à aboutir à une interprétation du texte, la place de l'histoire littéraire dans ce dispositif étant très importante (« L'on veille, à chacune de ces étapes, à tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et dans son espace propre ») et complètement floue : par exemple, quelle relation ces connaissances ont-elles avec l'observation et l'interprétation des textes ? Est-ce qu'on peut considérer qu'elles aident à l'observation, qu'elles sont préalables à l'interprétation ? ou, à l'inverse, est-ce qu'on ne peut pas se demander si les catégories qu'elles apportent (forcément très générales — le baroque, le romantisme, le réalisme, etc...) ne sont pas des obstacles à l'observation précise des textes (2) ?

Cependant, il y est souligné très clairement la spécificité des outils d'analyse selon « les genres de discours ou les types de textes », ce qui semble un point très novateur, et en rupture théorique avec la plupart des manuels qui s'efforcent de construire des outils d'analyse communs à tous les textes, méconnaissant et les différences typologiques, et les différences génériques et les différences historiques (une exception cependant, le manuel Biet, Brighelli, Rispaill 1987).

Ainsi, les I.O. soulignent-elles, pour le texte de théâtre par exemple, la possibilité d'étudier « ...la répartition des espaces de parole, les diverses situations et formes de dialogue, [...], la double (ou multiple) destination de la parole théâtrale... » ; pour le texte argumentatif, utiliser « les catégories linguistiques (situation de discours, énonciation, thème / propos) [...] analyser l'organisation syntaxique du texte, les modalisations du discours... » ; pour le texte poétique

(2) A tel point que l'on assiste à la mise à l'écart de l'histoire littéraire dans certaines propositions didactiques, (cf. le dossier du *Supplément au Français Aujourd'hui*, mars 1989).

travailler « ...le rapport des ensembles métriques et des ensembles syntaxiques ».

Certes le texte des I.O., très court, est décevant, mais il pose clairement le principe de la spécificité des analyses et il me semble qu'on ne peut pas construire un apprentissage du CC (et de la lecture des textes littéraires en général) sans tenir compte de ces spécificités discursives : même si, un certain nombre d'outils sont de fait transversaux, les différents types de textes et de discours découpent une configuration spécifique dans les phénomènes langagiers donnant à certains faits de langue une valeur particulière.

1.1.2. La lecture des manuels enrichit un peu la liste des opérations requises pour produire les analyses nécessaires à la réalisation d'un CC (mais il faut souvent lire entre les lignes, toutes les opérations n'étant pas explicitées). Je prendrai un exemple (Darcos 1988, pp. 120-147). A la mi-temps de ce chapitre, on trouve une récapitulation:

- 1 / comprendre
- 2 / avoir des réactions personnelles
- 3 / faire des repérages méthodiques
- 4 / regrouper les observations
- 5 / ordonner / faire une progression / organiser
- 6 / faire des parties avec différents paragraphes
- 7 / faire des citations naturelles (sic !)
- 8 / etc...

Le 3/ contient tout entier ce que disent les I.O. de la lecture méthodique ; les opérations 1/ et 2/ concernent les activités de compréhension au sens global du terme ; à partir de 4/ on passe à la planification et à la mise en texte du CC (voir plus bas). Si l'on regarde de près les démonstrations magistrales d'analyse de texte qui précèdent cette récapitulation, on ne trouve pas grand chose sur une opération pourtant centrale : que se passe-t-il une fois qu'on a fait un repérage ? On « conclut » (re-sic) ! De même, dans une de ces fiches modèles destinées à montrer aux apprenants comment on fait, on peut lire (p. 146) « commenter (point important) ». Nulle part n'est abordée la délicate question de savoir comment on « conclut », comment on « commente ». Cela se fait, il faut croire, « naturellement », comme les citations.

1.1.3. Or il me semble que se trouve là *un des points nodaux de la lecture de textes littéraires* telle qu'elle est exigée dans un CC. Certes, il faut *repérer*, mais il faut aussi *dénommer*, à l'aide de tout le métalangage que les disciplines du texte peuvent mettre à notre disposition (le manuel *Nathan Technique*, Crépin 1988, traite assez bien ces deux opérations) ; mais cela ne suffit pas encore, il faut surtout *interpréter* (ou conclure, ou commenter, ou donner du sens, ou...), opération laissée souvent dans le vague car considérée comme globale, alors qu'il faut, me semble-t-il, essayer de la subdiviser. L'interprétation me semble être le résultat de deux sous-opérations : le *tri* et la *mise en relation*.

Cette opération de *mise en relation* me paraît constitutive de l'exercice et curieusement peu souvent pointée en tant que telle dans les ouvrages spécialisés. Certes on fait souvent appel à la nécessité de « situer » le texte par rapport aux autres textes du même auteur, de la même époque, du même genre, etc...; de même, on demande de regrouper les remarques qui construisent un sous-système à l'intérieur du texte. Quelle que soit l'amplitude de cette mise en

relation, elle paraît à chaque fois être un instrument de construction du sens par formulation d'hypothèse de lecture soit intratextuelle soit intertextuelle, ce qui est autrement plus difficile à construire que les deux premières opérations de repérage et de dénomination (3).

Elle suppose, par ailleurs, une capacité à *faire un tri, une sélection* entre toutes les connaissances disponibles, tous les prélèvements possibles : il s'agit bien évidemment de formuler des remarques pertinentes par rapport au texte à commenter d'une part, par rapport également au champ de l'intertextualité.

Soit si l'on veut résumer, le CC suppose de savoir faire des repérages sur un texte à l'aide d'outils adéquats, savoir donner un nom aux phénomènes repérés, savoir les interpréter à l'aide d'une mise en relation avec d'autres phénomènes intra- ou intertextuels similaires ou dissemblables, savoir opérer un tri pour ne retenir que ce qui est pertinent en fonction du regard porté sur le texte.

Toutes ces opérations ne sont pas présentées ici sous une forme hiérarchisée. Je ne peux que souscrire à la prudence de B. Veck (Veck 1988 a, p. 29) : dans quel ordre se font ces opérations ? Y en a-t-il qui soient plus puissantes que d'autres ? les savoirs techniques mènent-ils à l'interprétation ou au contraire est-ce une hypothèse globale de lecture qui va guider les prélèvements de détail ? Ainsi, tous les manuels préconisent une démarche inductive, du prélèvement au commentaire ; par exemple, comment sait-on qu'un texte est descriptif ? on ne peut tirer cette conclusion qu'après avoir repéré dans le texte « une accumulation de détails extérieurs », « un vocabulaire technique (couleurs, bruits, formes) » (Darcos 1988, p. 128, 133). Cette méthode de travail semble directement un héritage de P. Clarac (Buffat 1987). En tout cas, c'est méconnaître toutes les procédures de compréhension qui reposent sur des formulations d'hypothèses généralisées sur les textes à partir d'une prise d'indices typologiques (pour des perspectives didactiques sur traitement par concept vs traitement par données, voir Brassart 1988 a/ et b/). En l'occurrence, l'apprenant formulant l'hypothèse que le texte est descriptif, serait plutôt amené à vérifier par des prélèvements microtextuels que son hypothèse est valable. Donc une démarche de type déductif.

Certes, les deux stratégies de lecture sont présentes dans les manuels mais elle ne sont pas articulées : on concède à l'apprenant des lectures globales pour se faire une idée sur le texte, mais en fait on préconise fortement une lecture analytique pour construire l'interprétation, avec un saut qualitatif qui laisse, je crois, l'élève assez dépourvu.

Or, ces deux types d'opérations mentales (induction / déduction) sont constitutives des apprentissages (Meirieu 1987, pp. 110 sqq) et à l'origine donc des dispositifs didactiques favorisant ces apprentissages. Ne placer les élèves qu'en situation inductive revient donc à privilégier une démarche alors que rien en ce domaine ne peut certifier de modes de constructions de savoirs et de savoir-faire plus performants que d'autres.

P. Meirieu ajoute deux opérations dont celle de divergence qui réside essentiellement dans la mise en relation « d'éléments considérés habituellement

(3) B. Abraham souligne (Abraham 1987, p. 115) que cette « pratique (i.e., la mise en rapport) qui est quasi-naturelle, évidente, pour le lecteur-analyste ne l'est absolument pas pour l'élève ». Je ne peux que souscrire à une telle appréciation et rappeler par ailleurs l'importance de cette opération dans les activités de compréhension en général, voir les travaux de J.-F. Vezin (et par exemple Vezin 1984).

comme disparates, appartenant à des champs ou à des registres différents et dont la rencontre produit la nouveauté » (ibid. p. 116).

Là encore on retrouve l'opération de mise en relation et se profile une piste pour la didactique du texte littéraire : travailler sur des regroupements, sur des activités de tri de textes constitués en fonction de critères contrôlés, sur le repérage des ressemblances / dissemblances, travailler à l'activation de scripts narratifs me paraît une des voix possibles pour favoriser ces opérations de mise en relation si importantes à la perception de la spécificité d'un texte.

Concernant donc la didactique du texte littéraire, il vaut mieux envisager la question sous forme d'une interaction entre des opérations de nature différente, sachant qu'il est important pour l'élève de passer par toutes ces opérations et de construire le maximum de connections entre chacune.

1.1.4. Dans ce cadre, *l'histoire littéraire* devrait avoir ce rôle de pourvoyeuse de catégories d'interprétation, au même titre que les disciplines du texte. Loin de la mettre à l'écart comme certains en ont la tentation, je pense avec J.-F. Halté que « les textes sont datés et [que] la littérature a une histoire. On ne peut évacuer simplement ce problème en évoquant le recours sauvage à l'intertextualité. Il reste un enseignement de la littérature à faire » (Halté 1987, p. 95). Et certes, quelle histoire littéraire ? (4) quelle pratique « non-sauvage » de l'intertextualité ? (5) sont des questions qu'on ne peut pas ne pas se poser. On verra plus loin comment très modestement en classe de 2e j'ai dû historiciser la description pour faire percevoir la spécificité de l'écriture réaliste.

1.2. Le CC suppose la maîtrise de compétences rédactionnelles. J'irai ici beaucoup plus vite, renvoyant pour une présentation complète des compétences rédactionnelles à un numéro indispensable de *Pratiques* (« Les pratiques rédactionnelles », N° 49, 1986).

1.2.1. les I.O. de 1983 abordent la question uniquement sous l'angle rhétorique du plan : quels sont les plans possibles ? les plans inacceptables ? Les autres compétences ne sont pas évoquées.

1.2.2. Dans les manuels, ce qui est traité, on l'a vu plus haut en 1.1.2. est essentiellement transversal : avec abondance de conseils sur la rédaction d'un paragraphe, les transitions, les alinéas, etc... Le seul point spécifique de cette mise en texte, les citations, est abordé de manière aussi rapide qu'allusive.

Par ailleurs, une activité importante de la planification, le regroupement / classement des observations et l'organisation globale de ces regroupements, est posée comme un impératif sans que l'apprenant ait des conseils plus précis que ceux-ci sur les procédures : « Vous devez regrouper vos remarques de même nature et obtenir ainsi un plan » (Darcos 1988, p. 122); « en vous aidant (éventuellement) du libellé et en vous appuyant surtout sur votre recherche préalable, les grands thèmes ou axes d'analyse du texte doivent vous apparaître par *décantation* » (Calais 1986, p. 198, souligné par les auteurs) ; « réunir, classer et relier les différentes observations de détail qui convergent » (Crépin 1988, p. 187) etc...

Le terme de *décantation* est intéressant : il suppose que l'élève à la fin de sa lecture analytique aboutit à un stock de remarques trop abondantes, qu'il

(4) Voir *Le Français Aujourd'hui*, N° 72, 1985, « Histoire littéraire » qui propose une rapide typologie et quelques exemples de « lecture historique ».

(5) Voir quelques propositions d'exercices, « à civiliser » cependant, dans Ottenwaelter, Sandras 1987.

s'agit donc pour lui de trier tout en regroupant. On retrouve là encore la méthode inductive signalée plus haut, qui fait fi d'autres modes de travail sur lesquels on fait simplement l'impasse et qui pourtant expliquent un certain nombre de dysfonctionnements : par exemple, le glissement, la dérive par laquelle un élève s'accroche à une idée et tord le texte, le réécrit pour qu'il puisse en devenir l'illustration. Certes, on comprend bien que la procédure inductive soit préconisée pour éviter de telles erreurs, mais est-ce efficace de ne pas travailler l'autre procédure, laissant ainsi l'élève sans méthodes quant à un type de lecture dont on sait bien qu'elle est non seulement majoritaire (Abraham 1987) mais encore nécessaire.

1.2.3. Si l'on veut des informations plus fines sur le travail de la citation, je ne peux que renvoyer aux descriptions fort intéressantes de B. Veck sur usages et fonctions de la citation dans les CC, où l'on voit essentiellement comment la citation révèle une représentation du texte littéraire comme collection de mots (substantifs et adjectifs) et comment elle fonctionne surtout pour respecter le contrat didactique et très peu pour manifester une « lecture personnelle » du texte.

Il semble par ailleurs que le travail de la citation soit au cœur même de l'activité de commentaire : loin d'être seulement un signe adressé au professeur, la citation est une activité inter-niveaux. La lecture analytique commence par un prélèvement citationnel qui va se retrouver dans le corps même du commentaire.

Mais il est vrai que parmi toutes les compétences requises pour ce travail de la citation, au niveau microstructurel, l'insertion d'une citation dans un texte commentatif n'est pas aussi « naturelle » que semble l'envisager certain manuel. Un travail un peu précis sur cette question reste, à ma connaissance, à faire (6).

1.2.4. Il faudrait également construire du savoir sur *la dimension discursive et la logique interne de l'objet* «CC». A la suite de B. Delforce qui a fait un travail de ce genre sur la dissertation (Delforce 1985), il faudrait clarifier la dimension discursive de l'explication de texte, « à cheval entre l'explicatif et l'argumentatif » (Reuter, 1987 a).

Ainsi, outre les phénomènes textuels que j'ai appelés plus haut transversaux, une analyse discursive spécifique du CC me semblerait devoir trouver le chemin entre l'explicatif et l'argumentatif : à savoir tout ce qui a trait aux conduites de justification. « Je dis ça et ça, et voilà pourquoi je le dis, ou voilà pourquoi ce que je dis est intéressant, etc... » (7). Là-dessus pourraient s'articuler des apprentissages linguistiques, énonciatifs, et discursifs.

Cet essai de clarification des modes de « fonctionnement comme texte et comme discours en situation » (Delforce 1985) aurait au moins pour avantage de ne pas laisser les apprenants démunis face à l'objet à produire.

1.3. Le CC est, pour finir, un exercice scolaire. D'où l'importance aussi bien dans les I.O. de 1983 que dans les manuels, du travail sur le paratexte (chapeau de présentation, nom de l'auteur, titre, date, etc...) et l'énoncé du CC lui-même : autant de lieux où, est-il répété, les élèves peuvent trouver des informations et des pistes de recherche. Avec cette restriction, toujours dite, que

(6) Le travail d'A. Compagnon pour intéressant qu'il soit n'envisage pas le problème de la citation sur le plan strictement linguistique, ce que nous évoquons ici.

(7) Pour les intersections entre argumentation, explication et justification, voir par ex., Borel 1981.

ces indications « laissent au candidat toute liberté d'orienter autrement sa lecture, de l'ordonner, de l'élargir, de l'approfondir selon le sentiment qu'il a du texte » (I.O. 1983). Le baccalauréat a au moins cela de différent du Brevet des Collèges que la consigne d'exercice est explicitement définie comme ne devant pas être respectée, ou plus euphémiquement, comme devant être dépassée.

2. Description d'un cycle d'apprentissage du CC en classe de 2^e

Ce qui va être présenté ici sera parcellaire : le cadre de cet article ne permet pas de décrire toutes les étapes de cet apprentissage avec la même minutie ; certaines seront simplement évoquées, le lecteur de *Pratiques* devant reconnaître facilement les objets de savoirs concernés, d'autres seront plus détaillées.

L'ensemble de cette séquence s'est étalée pratiquement sur une année scolaire, pas en continu bien sûr mais avec des récurrences travaillées explicitement avec les élèves : c'est aussi une raison de la description à rythme variable que je vais tenter ici.

2.1 Se donner les moyens d'approcher les représentations (ou les pratiques spontanées) qu'ont les élèves de ce qu'est / doit être un commentaire de texte.

Les élèves n'arrivent pas en 2^e vierges de tout apprentissage de la lecture de texte. Même si ce n'est pas l'objectif du Collège que de construire des savoirs et des savoir-faire sur la lecture de textes littéraires, bien des enseignants anticipent sur la classe de 2^e en préparant leurs élèves au CC, ne serait-ce que partiellement et dans des études très guidées. Si c'est souvent vécu à ce niveau comme une innovation, cela tend à la devenir de moins en moins, la preuve en est la « vulgarisation » de telles pratiques dans des manuels (Benoit, Eterstein 1987). Il est donc utile pour un enseignant de 2^e d'évaluer où en sont les élèves sur ce plan-là.

D'autre part, l'hypothèse que l'on peut faire est que pour cet apprentissage, comme pour les autres, il est facilitant d'amener les élèves à une verbalisation à partir de leurs pratiques spontanées qui permette d'identifier, même très grossièrement, un fonctionnement discursif (« Voilà ce qu'est / ce que n'est pas un CC ») avant que l'apprentissage ne construise une représentation des procédures à mettre en oeuvre pour produire un tel discours.

La collecte d'informations sur les représentations des élèves est certes très intéressante pour le professeur (voir les enquêtes menées par B. Veck 1988 b), mais elle est également un outil de travail pour les élèves, pour expliciter les buts et les objectifs d'un apprentissage, pour concrétiser les avancées éventuellement, pour accéder à un discours métacognitif par exemple.

2.1.1. Ces élèves-là ont donc été confrontés, très tôt dans l'année, à *une situation de commentaire spontané*. La démarche se voulait être une évaluation diagnostique des compétences à identifier / nommer les genres du récit. Les élèves disposaient de quatre textes courts (voir Annexe) accompagnés d'un questionnaire, la particularité de ces textes étant d'être « malformés », « monstrueux », commençant par exemple, comme un conte merveilleux et se terminant en récit de science fiction (Texte 1), ou passant du polar à du poétique (Texte 2), ou encore débutant comme du fantastique XIX^e et s'achevant en "Heroic Fantasy" (Texte 3), ou, pour finir, démarrant comme un roman de

chevalerie et aboutissant à une description réaliste (Texte 4) (Vanseveren, Delcambre 1989).

Le questionnaire invitait les élèves à repérer les endroits problématiques, à nommer les genres de référence ou même plus simplement à identifier le genre par comparaison avec un texte qu'ils auraient lu et auquel tel passage leur ferait penser.

Autant dire que l'objectif « commentaire » était tout à fait implicite, y compris pour moi qui cherchais surtout par cette évaluation à me constituer un peu de savoir sur les connaissances préalables de mes élèves à propos des genres du narratif et sur leurs stratégies de réponse (comment allaient-ils utiliser les appellations génériques ? Préfèreraient-ils travailler par comparaison ? etc..)

Cependant, à la lecture de leurs écrits, il m'est très vite apparu que certaines productions révélaient des capacités d'organisation qui dépassaient largement la réponse linéaire aux différentes questions.

2.1.2. D'où l'utilisation que j'ai pu faire ensuite (quelques mois plus tard, quand l'apprentissage du CC était devenu un objectif d'apprentissage explicite dans la classe), de quatre de ces textes afin de *commencer à construire une première représentation de l'objet, de ce que peut être un CC.*

Les élèves étaient donc placés en situation d'évaluation de quatre « commentaires spontanés » avec comme orientation d'essayer de dire « ce qui fait qu'un commentaire est agréable à lire ». Je voulais par cette question les mettre explicitement en situation de récepteur (qu'ils occupent la place du prof) de manière à ce qu'ils formulent surtout des critères de cohérence interne, voire des observations sur la gestion du destinataire (8). Voici deux de ces textes:

COMMENTAIRE A

Texte 1

Ce texte a une structure qui, dans l'ensemble, ne va pas.

Bien qu'il semble que ce soit un texte de science-fiction, où deux époques sont confrontées, la transition entre la présentation du paysan et l'apparition du robot est trop brutale.

Texte 2

Ce texte est un texte descriptif, le narrateur et le personnage principal (Bill) sont différents. Il y a une description, celle d'Helen.

Texte 3

Ce texte se déroule sans problème jusqu'au moment où apparaît le sorcier. Par rapport à la description de l'auteur (qui est aussi narrateur, utilisation du pronom « je »), qui est précise et assez longue, la fin du texte semble avoir été amputée d'un passage qui devrait se trouver entre « ...le passage » et « je reculai d'un pas ».

Le début du texte doit provenir d'un des contes fantastiques de Guy de Maupassant.

Texte 4

Du début jusqu'à « ...repare », le texte, qui semble être un récit histo-

(8) Cette première approche du CC me paraît plus interne et finalement plus proche des finalités du CC que l'approche « institutionnelle » qu'en fait A. Béguin en partant d'une appropriation des I.O. par les élèves (cf A. Béguin à paraître).

rique, paraît normal. Mais j'associerai plutôt le dernier paragraphe de ce texte avec le début du texte 1 (jusque ...étang).

Les deux premiers paragraphes ont peut-être été extraits d'une chanson de geste, je pense à « La chanson de Roland ». (cf. le guerrier païen).

COMMENTAIRE B

Dans les quatre textes, l'histoire (mini) commence dans la réalité. Ensuite, il semble que les textes « dérivent » et continuent dans l'imagination. En employant le mot réalité, je veux dire qu'au début de chaque histoire, cela peut être possible.

Dans le texte 1, le pauvre paysan peut en effet couper du bois mais par la suite voir comme un extra terrestre ! surtout que leur existence est tellement incertaine.

Le texte 2 : Bill est en prison attendant son jugement qu'il croit connaître. Il n'y a là rien d'extraordinaire. Mais par la suite, le texte « dérive ». Chaque phrase est la suite de la précédente jusqu'à une phrase qui décrit les songes.

Le texte 3 : l'histoire commence par « Minuit sonne ». Souvent en employant minuit dans les textes, l'imagination arrive. De plus, l'histoire est « banale » : en effet, un homme seul dans une vieille maison par temps de brouillard, dans une bibliothèque sombre, à minuit. Dans certains romans d'épouvante, l'atmosphère de l'histoire, c'est-à-dire la description du lieu, est semblable. L'histoire se termine par un sorcier qui disparaît en fumée, un genre de fantôme, alors que leur existence, là encore, n'est pas prouvée.

Le texte 4 : il est différent car le côté « imaginaire » semble être au début. Mais rien ne prouve que l'histoire est réelle.

Nous n'avons guère de place ici pour analyser en détail tout ce que ces textes révèlent des représentations des textes de fiction (voir le statut de la réalité ou du réel dans le commentaire B, par exemple), ni d'interroger la pertinence de leurs analyses. Je me contenterai de rendre compte du travail d'évaluation mené en classe.

Le commentaire A n'a reçu aucun jugement positif ; au contraire B est, sur les quatre, celui qui a été le plus apprécié (dans un stage de formation continue d'enseignants, A, au contraire, avait été fort apprécié, vu le nombre d'outils d'analyse et les connaissances utilisées ; il faut savoir d'ailleurs que le producteur de ce texte était un redoublant). Les élèves ont souligné l'intérêt dans B de la « vue générale » (terme proposé par l'un d'entre eux) qui organise tout le commentaire, les textes recevant du coup un statut d'exemple. Ils ont dit qu'il présentait « une suite cohérente, reliée, sans hachure » ; ils ont été impressionnés également par la conduite d'explicitation du premier paragraphe ainsi que par l'emploi d'un « c'est-à-dire » introduisant une définition de « l'atmosphère de l'histoire » (à propos du Texte 3).

Sur le commentaire A, ils ont critiqué l'aspect « fiche technique », ce qui peut paraître justifié, A utilisant beaucoup d'outils mais ne produisant pas d'interprétation ; et ils ont ajouté que « sans le texte, le lecteur ne comprend rien, qu'on ne comprend pas le sens des citations ».

Une autre critique, mais très isolée (faite par un redoublant) a été portée

aussi sur le commentaire B : à savoir qu'il raconte le texte au lieu de l'analyser, alors que le commentaire A utilise des outils d'analyse.

De ce premier travail est donc sortie une liste de critères, certes très généraux, mais qui permettait d'identifier quelques opérations de base:

- 1 / faire une analyse préparatoire en utilisant des outils si possible variés
- 2 / établir une relation entre une vue générale sur le texte et des exemples
- 3 / faire des citations assez longues pour que le lecteur comprenne sans retourner au texte
- 4 / justifier les idées qu'on avance, expliquer les « mots » que l'on emploie.

Rien encore, on le voit, sur l'organisation du CC, mais des opérations de repérage (3), de dénomination (4) et d'interprétation (2). Un travail évidemment à affiner, mais déjà assez satisfaisant par la formulation de ce qu'on peut considérer comme un certain nombre d'opérations de base. Mais cela ne peut pas tenir lieu d'une construction beaucoup plus longue et complexe du « comment faire », notamment à propos du critère numéro 1.

2.1.3. Amener les élèves à formuler des besoins d'apprentissage. La construction de ce savoir-faire-là, qui eut lieu plus tard encore dans le temps, fut en quelque sorte amorcée par toute une série de travaux de lecture autonome (sans questionnaire préalable) de textes littéraires effectués en groupe, la consigne étant de « poser sur le texte étudié toutes les questions jugées utiles pour l'élaboration d'une explication ». L'objectif poursuivi était, pour moi, de recueillir des informations sur le type de questions que les élèves sont amenés à formuler dans une situation aussi ouverte : questions très globales sur le type de texte, le thème dominant, le lien entre le texte et la biographie de l'auteur, etc... Chemin faisant, cette production de questionnement, qui reflète ce qui « reste » d'un certain nombre d'apprentissages scolaires, ceux de l'année en cours comme ceux des années antérieures, mais également un mode de lecture pas du tout analytique, est devenue l'occasion de la formulation d'un besoin : comment va-t-on faire pour trouver des choses à dire, plus précises, plus nombreuses, plus diverses sur les textes que l'on aura à commenter ? J'ajouterais bien volontiers, comment passer d'une « vue générale » sur un texte à la collecte de matériaux qui vont me permettre dans la rédaction finale de justifier mes assertions (cf Abraham 1987, p. 114) ; ou, plus finement encore, comment vérifier qu'une intuition globale sur un texte est tenable, comment faire pour savoir s'il ne faut pas changer de « vue générale » en fonction de ce que les prélèvements de détail me font découvrir ?

2.2. Construire des savoirs et des savoir-faire pour armer la lecture du texte littéraire.

2.2.1. Quelques propositions.

— Se donner des objets d'apprentissage circonscrits, en l'occurrence plutôt centrés sur des formes textuelles globales (typologiques et / ou génériques) que sur des fonctionnements ou des traits transversaux. Un des postulats de ma démarche est qu'il est plus pertinent d'amener les élèves à construire du savoir d'abord sur la description, par exemple, que sur la métaphore. Je n'exclus pas un travail ciblé sur les phénomènes stylistiques mais lorsqu'ils sont étudiés dans le cadre d'un fonctionnement textuel global.

— Travailler sur l'intertexte. Par exemple travailler à des comparaisons de textes (éventuellement des tris de textes) permet de faire que l'élève ne soit pas soumis à l'évidence du seul texte à commenter. La mise en relation des textes semblables / différents joue un certain rôle dans l'appropriation des outils d'analyse.

Il est par ailleurs important que de tels ensembles soient constitués sur des critères explicites par les élèves. Ainsi cette classe-là a travaillé sur six incipit de romans dans lesquels se trouvent des portraits de personnages, groupement constitué avec une visée historique (de Mme de La Fayette à Aragon) et a abouti à l'élaboration d'un « Fiche d'analyse du texte descriptif ».

Je ne développe pas ici ce travail, associé à une lecture de *Thérèse Raquin* (toujours sous l'angle du portrait, mis en relation cette fois avec le discours théorique de Zola tel qu'il est développé dans la préface du roman).

— Construire des situations-problèmes pour la lecture du texte littéraire.

Deux options me paraissent se dessiner :

— proposer à la lecture des textes difficiles, non immédiatement interprétables, non transparents (cf. B. Veck interviewé dans le *Supplément au Français Aujourd'hui*, mars 1989, ou Y. Reuter 1987 a, p. 194), qui mettent l'élève dans la nécessité d'interpréter, de construire un sens pour ce texte qui résiste.

Et effectivement, c'est une forme de clarification pour les élèves des opérations d'interprétation nécessaire au CC. Cependant, cela n'implique pas forcément une modification des processus de lecture. Un texte de Michaux peut fort bien s'analyser analytiquement.

— construire une démarche de lecture qui mette l'élève en « situation-problème » me paraît intervenir plus précisément à ce niveau-là. J.-F. Halté, dans un article récent (Halté 1989), donne des exemples concernant l'écriture de ces situations où « un sujet effectuant une tâche s'affronte à un obstacle » (Meirieu, 1988). Je tenterai ici de le faire à propos d'une situation de lecture.

2.2.2. La *manipulation textuelle* que je propose essaie de concilier plusieurs exigences didactiques :

— favoriser la lecture globale d'un texte et non privilégier la lecture linéaire. Il s'agit d'insérer dans un texte compacté (appelé A) tout ce qui en a été extrait selon des critères précis (ici, classé en deux ensembles, B et C). L'exercice nommé donc « B dans A » (pour analyse didactique et un autre exemple utilisant un texte non littéraire, voir Brassart, Delcambre 1988) demande cependant plus qu'une simple lecture phrase à phrase : de multiples contrôles par retour en arrière sont nécessaires, des hypothèses généralisées et macro-structurelles également, tout autant qu'un travail de prise d'indices micro-structurels. De plus l'exercice se déroulant en plusieurs phases, de nombreuses relectures sont induites par le dispositif

— expliciter et déhiérarchiser les niveaux textuels sur lesquels porte l'analyse.

L'objectif était de mettre les élèves en situation de découvrir l'intrication de strates d'écriture différentes, renvoyant pour partie à l'hétérogénéité textuelle (pour cette notion voir Adam, 1987) : insertion de micro-séquences descriptives

dans la macro-séquence à dominante narrative, mais également à la polyphonie énonciative propre au texte narratif (Adam 1985, pp. 179 sqq.), ce que la narratologie appelle « les voix narratives » ou « interventions, commentaires du narrateur » et qu'il est difficile d'identifier typologiquement ; disons que souvent, du moins dans l'extrait que je traite, ils ont un effet explicatif, de par les changements de points de vue qu'ils occasionnent ou argumentatif par l'aspect évaluatif de certaines formulations (sur le rapport narratif / explicatif, voir Leclaire-Halté 1989). Il est bien sûr difficile de séparer ces différentes strates et les isoler au niveau des énoncés. La critique du découpage que je propose plus bas est facile : la polyphonie énonciative est présente tout le temps, y compris dans la strate descriptive. Cela dit, et c'est la limite théorique de l'exercice, il est difficile de le compliquer davantage pour des élèves de 2^e !

— mettre les élèves en situation de travail épilangagier avant de les confronter à l'analyse métalangagière : les élèves sont amenés par une manipulation quasi-expérimentale qui engage un *faire* à voir comment fonctionne le texte avant de devoir repérer, nommer, articuler les phénomènes, voire les expliquer ou les justifier dans un *dire*.

2.2.3. Une situation-problème de lecture.

Mon projet a donc été de produire sur un extrait de *Thérèse Raquin* une manipulation qui rende le texte opaque et pose des problèmes de lecture aux élèves. C'est un exercice qui a été fait assez tôt dans la série de séquences évoquées plus haut ; il utilise un extrait long du chapitre 11, la scène du meurtre (pour des raisons de place, je ne présente pas ici l'intégralité de l'extrait), dont un passage présente une longue description de paysage : c'était une occasion d'opérer un mini-transfert de ce qui était travaillé à propos des portraits. Le choix de ce texte, outre son insertion dans les apprentissages en cours, est motivé par la relativement grande fréquence des textes descriptifs proposés à la 2^e épreuve du baccalauréat.

— A —

Laurent choisit une barque dont la légèreté effraya Camille.

— *Diab!e, dit-il, il ne va pas falloir remuer là-dedans. On ferait un fameux plongeon.*

Il tâta du pied le bout du canot.

— *Allons, entre donc, lui cria Laurent en riant... Tu trembles toujours.*

Camille enjamba le bord et alla s'asseoir à l'arrière. Quand il sentit les planches sous lui, il prit ses aises, il plaisanta.

Thérèse était demeurée sur la rive à côté de son amant qui tenait l'amarre. Il se baissa, et, rapidement, à voix basse:

— *Prends garde, murmura-t-il, je vais le jeter à l'eau... Obéis-moi... Je réponds de tout.*

— *Entre donc dans la barque, murmura encore Laurent. Elle ne bougea pas.*

— *Ah ! ah ! cria Camille... Laurent, regarde donc Thérèse... C'est elle qui a peur !... Elle entrera, elle n'entrera pas...*

Thérèse lui jeta un regard étrange. Brusquement, elle sauta dans la barque. Elle resta à l'avant. Laurent prit les rames. Le canot quitta la rive, se dirigeant vers les îles avec lenteur.

La barque fut bientôt en pleine Seine.

Laurent cessa de ramer et laissa descendre le canot au fil du courant.

Camille, qui avait fini par se coucher à plat ventre, la tête au-dessus de l'eau, trempa ses mains dans la rivière.

— *Fichtre ! que c'est froid ! s'écria-t-il. Il ne ferait pas bon piquer une tête dans ce bouillon-là. Laurent ne répondit pas.*

Alors Laurent se leva et prit Camille à bras-le-corps. Le commis éclata de rire.
— Ah ! non, tu me chatouilles, dit-il, pas de ces plaisanteries-là... Voyons, finis : tu vas me faire tomber.

On le voit, je n'ai retenu que les énoncés narratifs et dialogaux, ce qui permet d'aboutir à un texte relativement cohérent, qui se lit sans trop de heurts. Les élèves, après lecture en disent que

« ça va vite, il n'y a pas beaucoup de descriptions, contrairement à d'habitude, mais beaucoup de dialogues. On a l'impression que les personnages agissent tout seuls, sans l'aide du narrateur. Les sentiments des personnages ne sont pas décrits. Le lecteur n'est pas guidé comme d'habitude ».

Après un examen plus détaillé, il ressort que des questions, internes à la fiction, restent sans réponse : que pense Thérèse ? pourquoi ce regard étrange ? pourquoi saute-t-elle brusquement dans la barque ? A la question de savoir ce qu'il faudrait ajouter, la réponse massive, « des descriptions », repose sur la « connaissance » du texte de Zola, les élèves se le représentant comme un maniaque de la description. On essaie donc de formuler quelques hypothèses sur les objets qui pourraient ici être décrits, sur la fonction et les lieux d'insertion de passages descriptifs potentiels, puis je propose :

— **B** —

1. mince
2. en chancelant
3. grave et immobile
4. La jeune femme devint horriblement pâle. Elle resta comme clouée au sol. Elle se roidissait, les yeux agrandis.
5. Il s'était étalé sur le banc de l'arrière, les deux coudes contre les bords du canot, et se dandinait avec fanfaronnade.
6. Le crépuscule venait. De grandes ombres tombaient des arbres, et les eaux étaient noires sur les bords. Au milieu de la rivière, il y avait de larges traînées d'argent pâle.
7. Là, tous les bruits des quais s'adoucissaient ; les chants, les cris arrivaient, vagues et mélancoliques, avec des langueurs tristes. On ne sentait plus l'odeur de friture et de poussière. Des fraîcheurs traînaient. Il faisait froid.
8. En face, se dressait le grand massif rougeâtre des îles. Les deux rives, d'un brun sombre taché de gris, étaient comme deux larges bandes qui allaient se rejoindre à l'horizon. L'eau et le ciel semblaient coupés dans la même étoffe blanchâtre.
9. Les promeneurs se taisaient. Assis au fond de la barque qui coulait avec l'eau, ils regardaient les dernières lueurs quitter les hautes branches. Ils approchaient des îles.
10. Les grandes masses rougeâtres devenaient sombres ; tout le paysage se simplifiait dans le crépuscule ; la Seine, le ciel, les îles, les coteaux n'étaient plus que des taches brunes et grises qui s'effaçaient au milieu d'un brouillard laiteux.
11. Depuis un instant il regardait les deux rives avec inquiétude ; il avançait ses grosses mains sur ses genoux, en serrant les lèvres. Thérèse, roide, immobile, la tête un peu renversée, attendait.
12. La barque allait s'engager dans un petit bras, sombre et étroit, s'enfonçant entre deux îles. On entendait, derrière l'une des îles, les chants adoucis d'une équipe de

canotiers qui devaient remonter la Seine. Au loin, en amont, la rivière était libre.

Ces extraits sont présentés dans l'ordre du texte, vu sa longueur (on pourrait imaginer qu'ils ne le soient pas), mais aussi pour faire remarquer aux élèves les diverses valeurs des passages descriptifs : micro-descriptions au début, puis des extraits de plus en plus longs à partir du moment où le paysage devient symbolique (fonction « sémiosique » de la description), où il s'agit pas seulement de différer l'action mais en même temps de la donner à lire par anticipation à travers les métaphores mortuaires. Dans l'écriture réaliste, les descriptions se voient affectées d'un « pouvoir cataphorique (prévisibilité) » qui fait « des séquences descriptives des lieux-dits textuels où le sens se dépose pour mieux être enregistré par la mémoire du lecteur » (Adam, Petitjean 1989, p. 56).

J'ai délibérément voulu distinguer description de paysage et de personnages, ce qui complique la tâche, puisque 8-9-10 ainsi que 11-12 s'enchaînent en fait, mais qui permet de retrouver la question de la focalisation narrative (du point de vue de l'auteur ou du point de vue d'un personnage) et surtout l'insertion textuelle des personnages dans le paysage (9, par ex.). Par ailleurs il est clair que la focalisation auctorielle rejoint la fonction mathésique de la description (« disposer, à l'intérieur du récit, les savoirs de l'auteur, qu'ils proviennent de ses enquêtes ou de ses lectures », Adam, Petitjean 1989, p. 26), à ceci près qu'ici il s'agit d'un « savoir » plus philosophique que scientifique, qui renvoie autant à la « description expressive » telle qu'elle est pratiquée par exemple par Rousseau qu'aux pratiques de « description représentative » de l'écriture réaliste (Adam, Petitjean 1989 pp. 16-60).

Enfin, il faut remarquer que les descriptions de personnages sont presque toujours des descriptions d'action (pour cette notion, voir Revaz 1987), dont on peut s'attacher aussi à relever les caractéristiques (se taire, regarder, attendre) facilement interprétables ici.

L'insertion des descriptions cependant ne donne pas de réponses aux questions posées initialement sur le personnage de Thérèse. D'où une troisième phase de travail :

— C —

A. La vérité était que le commis avait une peur horrible de l'eau. A Vernon, son état maladif ne lui permettait pas, lorsqu'il était enfant, d'aller barboter dans la Seine ; tandis que ses camarades d'école couraient se jeter en pleine rivière, il se couchait entre deux couvertures chaudes. Laurent était devenu un nageur intrépide, un rameur infatigable ; Camille avait gardé cette épouvante que les enfants et les femmes ont pour les eaux profondes.

B. comme pour s'assurer de sa solidité

C. pour faire acte de courage

D. Une lutte terrible se passait en elle. Elle tendait sa volonté de toutes ses forces, car elle avait peur d'éclater en sanglots et de tomber à terre.

E. Les ricanements de ce pauvre homme furent comme un coup de fouet qui la cingla et la poussa.

F. Rien n'est plus douloureusement calme qu'un crépuscule d'automne. Les rayons pâlisent dans l'air frissonnant, les arbres vieillissent jettent leurs feuilles. La campagne, brûlée par les rayons ardents de l'été, sent la mort venir avec les premiers vents froids. Et il y a, dans les cieus, des souffles plaintifs de désespé-

rance. La nuit descend de haut, apportant des linceuls dans son ombre.

J'ai intitulé ce corpus « commentaires et explications du narrateur ». Effectivement D et E apportent par le changement de point de vue toutes les explications attendues sur le comportement du personnage. On trouve de plus de longs passages comme A et F qui jouent réellement un rôle explicatif : A par une ouverture typique (« La vérité était que... ») et par le retour en arrière intradiégétique, F constituant une intrusion du narrateur, où les énoncés évaluatifs (« Rien n'est plus douloureusement calme... »), l'emploi du présent et la construction de la métaphore mortuaire produisent ce pilotage de l'interprétation du lecteur qui faisait défaut, selon les élèves, dans la première phase de déconstruction du texte.

On le voit, la conception de cet exercice de lecture en plusieurs étapes vise, outre à la découverte et à l'analyse de l'hétérogénéité du texte et de la complexité de la narration, à mettre les élèves dans une situation où les réponses qu'ils trouvent aux questions qu'ils se posent, reposent dans un premier temps sur leurs connaissances / représentations du texte zolien, dans un deuxième temps sur la (re)découverte d'un fonctionnement narratif. On a cherché par là à les mettre en face d'une réelle complexité d'analyse tout en leur donnant les moyens de trouver des entrées possibles dans le texte, de porter sur lui un regard qui s'appuie sur la linéarité pour la déconstruire, la découper en strates et en reconstruire la hiérarchisation.

3. Où tout cela aboutit, quand même, à un CC...

3.1. Suite à cette séquence de lecture, j'ai demandé de *rédigier le commentaire composé de la scène* de l'attente sur l'eau ; le passage est long selon les normes officielles mais il correspondait aux apprentissages menés, et il me semblait notamment que les élèves n'avaient pas assez de maîtrise des « disciplines du texte » et risquaient de se trouver secs sur un texte de 20 lignes ; par contre, ils travaillaient à partir des portraits de personnages sur la motivation, l'ancrage, la structure et la fonction des textes descriptifs insérés dans du narratif, et c'est surtout cela dont ils avaient besoin pour répondre à mon attente, outre que l'exercice de lecture mené préalablement leur donnait un certain nombre de pistes d'interprétation. Ils savaient qu'ils avaient surtout à travailler à l'organisation interne du CC, à la formulation de deux ou trois « vues générales » assorties d'exemples. Voici un exemple de texte d'élève :

Zola fait une description précise du lieu où se trouvent les personnages, ce qu'ils peuvent apercevoir (ex : le crépuscule, les arbres, l'eau, les quais), les bruits qu'ils entendent (les chants, les cris), et même ce qu'ils sentent (les odeurs de friture). Il fait appel ainsi à trois de leurs sens (la vue, l'ouïe, l'odorat). Il emploie pour cela des réseaux lexicaux, tel que celui de la couleur (les eaux noires, les traînées d'argent pâle, le massif rougeâtre...), également celui de l'eau (la rivière, la barque, la Seine, le canot...). Puis il emploie vers la fin de l'extrait, le réseau lexical de la mort (linceuls, mort, les cieux) pour bien faire sentir la suite de la scène au lecteur.

L'auteur fait probablement cette description particulière, car elle montre bien le déroulement de la scène, pour passer sans difficulté de la bonne humeur de la future victime (Camille) au crime provoqué par la rage mêlée de désespoir de Laurent et Thérèse.

Il débute et clôture son « image » par un phénomène naturel : le crépuscule.

Ce phénomène est une période un peu féérique puisque c'est la limite entre le jour et la nuit et donc relativement magique au sens positif du mot.

Il termine par « un brouillard laiteux », la nature devient donc complice du meurtre car elle masque la réalité.

Je n'ai retenu de cette copie ni l'introduction ni la conclusion, qui relève de savoirs rhétoriques qui nous intéressent moins ici. On peut observer l'effort de composition, certes rudimentaire mais qui s'efforce d'effectuer deux lectures du texte : une description du texte de forme énumérative (il y a ça et ça et ça...) utilisant les outils disponibles pour caractériser la composition du texte ; puis une deuxième lecture qui tente d'analyser la fonction de la description, le rapport paysage / personnages / programme d'actions, et de formuler une interprétation.

3.2. Ce travail étant le premier essai de CC, il n'a pas donné lieu à une évaluation sommative, mais, de même que cela avait été pratiqué dans la classe pour d'autres apprentissages, le principe d'une *réécriture* était admis et seulement alors la notation intervenait.

Les consignes portées sur la copie étaient peu nombreuses : un retour globalement positif, un encouragement « à en dire plus » au niveau de la 1^{ère} partie, une proposition de déplacement en 2^e partie de ce qui est dit sur le champ lexical de la mort, une appréciation positive de l'essai d'interprétation finale. Voici la réécriture (les passages en gras sont des ajouts, les passages soulignés, le résultat d'un déplacement) :

Zola fait une description précise du lieu où se trouvent les personnages, ce qu'ils peuvent apercevoir (ex : le crépuscule, les arbres, l'eau, les quais) ; **il provoque déjà un changement des choses qui est fait précisément pour créer une tension chez le lecteur et qui devient insoutenable jusqu'au crime (le brouillard habituellement utilisé dans des tournages afin de provoquer une atmosphère lourde)** ; les bruits qu'ils entendent (les chants, les cris), **eux-mêmes changent, ils passent des chants à des souffles plaintifs et donc à l'effroi** ; il écrit ce qu'ils sentent (les odeurs de friture), **ces odeurs disparaissent vers la fin du paragraphe, il y a donc un passage du port vers le milieu de la Seine, là où personne ne peut les voir, où l'on ne sent plus les odeurs de friture mais où l'on « sent » la mort approcher ; Zola fait même appel au toucher de ses victimes : il fait froid.**

Il utilise leurs quatre sens (la vue, l'ouïe, l'odorat et le toucher) **afin de nous montrer que tous leurs sens sont en éveil.**

Pour décrire cela il emploie des réseaux lexicaux, tel que celui de la couleur (les eaux noires, les traînées d'argent pâle, le massif rougeâtre...). **Ce même réseau nous fait entrevoir la scène du meurtre car les eaux sont noires, couleur de la mort, les massifs sont rougeâtres, couleur du sang.** Il emploie le réseau lexical de l'eau (la rivière, la barque, la Seine, le canot...). **Les mots qui définissent celui-ci sont nombreux puisque c'est le lieu où le meurtre se passe, il faut donc décrire précisément l'eau.**

L'auteur fait probablement cette description particulière, car elle montre bien le déroulement de la scène, pour passer sans difficulté de la bonne humeur de la future victime (Camille) au crime provoqué par la rage mêlée de désespoir de Laurent et Thérèse. Il introduit la mort par son réseau lexical (linceuls, mort, les cieux) pour bien faire sentir la suite au lecteur.

Il débute et clôture son « image » par un phénomène naturel : le crépuscule. Ce phénomène est une période un peu féérique puisque c'est la limite entre le jour et la nuit et donc relativement magique au sens positif du mot. **La nature leur offre donc un spectacle romantique dont les amoureux sont friands. Pourtant, à la fin de l'extrait, elle devient complice du meurtre, le paragraphe se termine par « un brouillard laiteux » qui montre bien qu'elle masque la vérité. En fait, la nature reflète les personnages de Thérèse et Laurent puisqu'elle agit comme eux, c'est-à-dire en étant « tout sourire » avec Camille au début de la scène et qu'ils finissent par le tuer à la fin.**

Beaucoup de choses ont changé (9), essentiellement par des procédures d'insertion. Dans la 1^{ère} partie, après chaque élément de « description » du texte, on trouve un passage interprétatif (voir le nombre d'expressions du genre « afin de nous montrer », « nous fait entrevoir »), chacun étant organisé autour d'un même thème, « le changement » ; de plus, cette relecture du texte produit un ajout (le toucher). Une réorganisation interne de cette partie pourrait s'appuyer sur ce thème fédérateur, conçu comme première vue d'ensemble, les différents relevés n'étant convoqués qu'à titre d'exemples.

On constate aussi des conduites de justification (cf le « car » et le « puisque » qui apparaissent vers la fin de cette partie, et qui se retrouvent également dans les ajouts de la 2^e partie) (10).

Un problème demeure : celui du raccrochage très « artificiel » des deux champs lexicaux à la fin; dans la 2^e partie de manière identique, l'insertion de l'étude lexicale est insatisfaisante. On peut faire l'hypothèse qu'il manque à cette élève un travail un peu spécifique sur le mode d'insertion des citations / prélèvements à l'intérieur du texte commentatif. De même, la paraphrase n'est pas absente de son analyse (l'étude des « odeurs »), il s'agit là plutôt d'un défaut d'outillage que l'on retrouve aussi dans la 2^e partie (difficulté à nommer la métaphore mortuaire).

Dans la 2^e partie, le déplacement qui avait été demandé est opéré, avec cependant le problème signalé plus haut. Ce qui caractérise cette partie, c'est plutôt le travail de mise en relation (« la nature leur offre un spectacle romantique dont les amoureux sont friands »), dont la valeur littéraire est certes contestable : j'adhère tout à fait aux analyses de B. Veck qui verrait là non pas la convocation d'un savoir littéraire mais au contraire une représentation issue du sens commun qui en tient souvent lieu. Cela dit, cette mise en relation amène l'élève à une conduite d'interprétation que je trouve intéressante par la relative complexité de l'argumentation convoquée (« Pourtant, à la fin de l'extrait, elle

(9) Il est d'ailleurs fort étonnant pour moi et quasi impossible de savoir comment se sont faites ces modifications. Ce ne sont pas mes pauvres et banales annotations qui ont pu produire cela. Bien d'autres phénomènes sont en jeu, que l'enseignant ne maîtrise pas du tout. Peut-être, par ex., la seule situation de réécriture (au sens de Halté 1989 : « changement du programme de départ avec modifications qualitatives et / ou quantitatives ») permet-elle à des apprenants qui ne sont plus des débutants de progresser sensiblement dans leurs productions textuelles. Voir un travail à paraître dans Recherches N° 11 sur l'analyse des brouillons et du rapport au brouillon chez des élèves de 2^e.

(10) Justification ici, plus qu'explication ou argumentation (cf. Borel 1981, qui analyse les différences entre « sens justificatif » et « sens explicatif » de « parce que, puisque, car ») ; par ailleurs, l'emploi du terme « argumentation » ne peut renvoyer dans de tels textes qu'à l'utilisation de micro-outils argumentatifs, de types de raisonnements (comme le syllogisme, étudié dans Veck 1988 a), de types de connecteurs, et non pas à une conduite discursive (il ne s'agit ni de convaincre ni de persuader), ou à une superstructure typologique.

devient complice du meurtre... En fait la nature reflète les personnages... ») (11). D'ailleurs, la difficulté syntaxique rencontrée par l'élève dans cette fin de texte pourrait bien être un indice de cet effort d'argumentation et d'analyse.

L'ajout de la dernière phrase produit un effet de clôture, par la reprise d'un thème utilisé pour ouvrir cette partie (le passage de « la bonne humeur au crime ») qui s'apparente à la formulation d'une deuxième « vue générale ».

Restent évidemment bien des compétences à construire : en vrac, maîtriser d'autres « disciplines du texte » que la seule étude des champs lexicaux, savoir insérer « naturellement » comme disent les manuels, les citations et les prélèvements, thématiser plus clairement les différents axes de lecture, avoir des connaissances littéraires et savoir les différencier d'avec le sens commun.

Mais, il semble que cet exemple (12) permet de se représenter comment construire un apprentissage du CC, comme production scolaire, qui s'appuie sur un affinement progressif de perspectives globales sur un texte, et non pas, comme le préconisent les manuels, uniquement par une démarche inductive. Cela suppose, par ailleurs des dispositifs pédagogiques que je ne détaillerais pas ici, mais qui reposent sur la mise en place de situations d'évaluation formative et d'une pédagogie où les projets d'apprentissage soient explicites.

4. Où tout cela dépasse l'apprentissage du simple CC.

Il est en effet regrettable que tous ces apprentissages de lecture-analyse du texte littéraire ne trouvent leur aboutissement que dans une production de « discours sur ». Je rejoins tout à fait les analyses de J.-F. Halté qui propose de « substituer à la connaissance de la littérature, la pratique de la littérature » (Halté 1987). Certes, ce que j'ai présenté là ne se situe pas dans le cadre d'une substitution ; beaucoup plus modestement, j'ai tenté avec les élèves d'employer les savoirs construits pour analyser les textes descriptifs à la production d'un texte (éventuellement à analyser). De telle sorte que l'évaluation finale (13) de tout ce cycle d'apprentissage a été l'écriture d'un portrait.

J'ai proposé une contrainte d'écriture (14) que voici :

ÉCRIRE UN PORTRAIT

Vous allez écrire une séquence d'un récit dont il n'est pas nécessaire de connaître ni le début ni la fin.

Cette séquence descriptive montre un personnage A (à déterminer), dans un lieu (à déterminer). C'est par les yeux de ce personnage A que le lecteur « verra » un personnage B.

Le lecteur devra deviner dans votre texte si le personnage sait, veut, peut (ou non) faire ce portrait (15).

Les productions des élèves ont été fort intéressantes, et fort diverses,

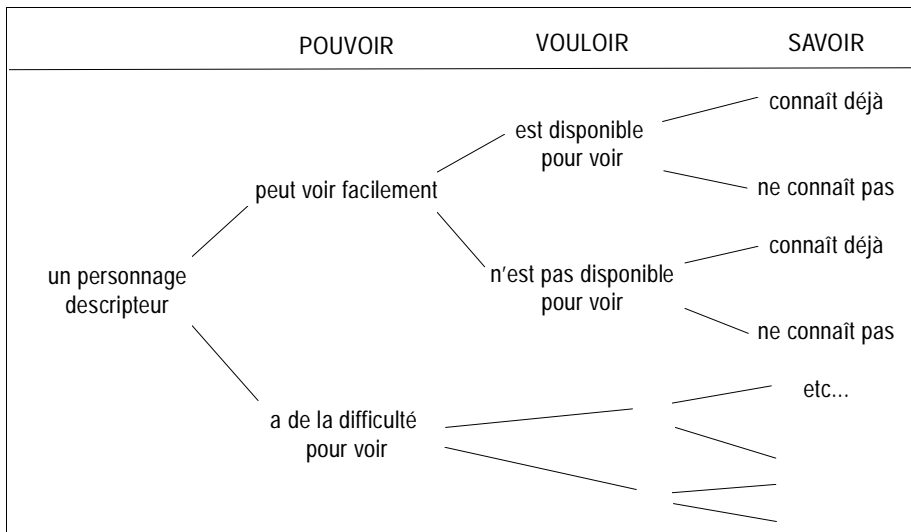
(11) Par ailleurs, un peu plus de savoir littéraire montrerait vite la référence romantique — ou pré-romantique — de cette relation entre paysage et « état d'âme » de personnages (cf. la description « expressive », Adam, Petitjean 1989, p. 19).

(12) Ce n'était pas une mauvaise élève, dans cette classe-là, mais pas la meilleure non plus.

(13) Pour moi, mais aussi pour les élèves qui ont compris le statut que j'accordais à l'exercice, malgré l'absence de rituel scolaire : pas de temps limité, pas de note, pas de grille d'évaluation...

(14) La consigne s'inspire d'un exercice que j'avais élaboré jadis et analysé ailleurs (Delcambre 1985) et qui a été « repris » par Y. Reuter dans une perspective analogue (Reuter 1987 b).

(15) Les élèves pouvaient utiliser une liste d'énoncés descriptifs « tirés des meilleurs auteurs » (matériel présenté dans Delcambre 1985), pour aider à l'invention éventuellement ; en fait, très peu s'en sont servis.



certains allant même jusqu'à réinvestir dans cette production de portrait des apprentissages sur le genre fantastique datant du début de l'année. J'en présente un ici, qui se trouve être de la même élève qui a produit le CC, ainsi qu'un des deux premiers « commentaires spontanés », le B (16)

C'était un soir, par une porte légèrement entrebâiller, qu'il l'avait aperçue pour la première fois. Elle était en train d'écrire. Il la distinguait à peine pourtant, elle lui paraissait assez jolie avec ses cheveux brun foncé et son nez très droit.

Pourtant, lorsqu'elle tourna la tête, il fut frappé par un petit quelque chose qui la rendait froide et même peut-être agressive.

Puis, elle se leva, et il fut surpris par sa grandeur ; dans le noir, elle lui semblait immense, surtout pour lui qui ne faisait qu'un mètre soixante dix.

Enfin elle s'approcha de la porte et la ferma gracieusement.

Il poursuivit donc son chemin.

En soi, le texte ne présente aucune qualité littéraire, il ne vaut à mes yeux que pour le rapport à l'écriture fictionnelle qu'il révèle : la représentation de l'écriture n'est plus ici, comme dans cette même classe au début de l'année (voir le commentaire B de cette même élève, *supra*), prise au piège de l'illusion référentielle, mais intègre des paramètres de l'ordre de la « fabrique » que l'on peut mettre au compte des apprentissages réalisés.

Par ailleurs, il n'est pas le seul de ce genre : d'autres élèves se sont amusés à produire des portraits déceptifs, jouant avec l'attente du lecteur (vous pensiez que c'était une super-nana ? et bien non, c'était un beau mâle !) ou lui proposant des devinettes (le portrait de Baudelaire selon Nadar, vu par un narrateur-je croisant « le poète » sous un réverbère, un soir de 1864, à Bruxelles).

(16) Il est intéressant de comparer sa première production dont on avait dit qu'elle manifestait déjà une certaine compétence à la « vue d'ensemble » à sa production beaucoup plus tardive, qui manifeste toujours la même compétence mais qui, quand même (!), montre quels apprentissages ont eu lieu.

En guise de conclusion, je ne peux que pointer tout ce qui reste à faire :

— un travail d'affinement sur les opérations de l'analyse littéraire et de rédaction du CC me paraît nécessaire ; la notion, par exemple, de pertinence des exemples est cruciale dans le CC (elle relève de l'opération de mise en relation), et je dirais intuitivement, plus claire à travailler avec des élèves que dans la dissertation. Autre chose : des capacités sont à construire autour de l'activité de catégorisation (par exemple, tout bêtement, dans la construction d'un champ lexical) et donc, de sous-catégorisation.

— la construction du modèle de fonctionnement du CC me paraît peut-être le plus urgent (s'il est possible).

— de même, la construction de démarches d'apprentissage sur la sélection et les modes d'insertion (linguistiques et discursifs) des citations dans le texte du commentaire.

Sur ces deux points, la constitution de savoirs pourrait être fort opératoire dans une perspective de clarification des apprentissages.

Un futur numéro de *Pratiques* sur ces questions, pourra peut-être tenter d'apporter des réponses didactiques aux pistes qui sont ouvertes ici.

ANNEXE (17)

1 — Il était une fois un pauvre paysan qui habitait une petite cabane au fond d'une immense et sombre forêt. Il ne voyait jamais personne. Un jour qu'il coupait du bois, très loin, il découvrit une clairière au milieu de laquelle stagnait un étang. Comme il s'en approchait, il vit soudain les eaux s'agiter : une machine inconnue, ronde et silencieuse, sortit de l'eau et s'approcha de la rive. Une porte s'ouvrit ; un robot en descendit, le désintégrateur au poing.

2 — Seul dans sa cellule, Bill se rongait les sangs, les ongles aussi, dans l'attente du jugement, la peine de mort à coup sûr, chaise électrique et basta... Et même pas de gnole pour passer le temps, même pas une visite d'Helen, sa petite pouliche blonde comme il aimait l'appeler, Helen et ses ongles rouge-sang, sa mini-jupe mini mini... ses talons aiguilles qui claquent sur les trottoirs de New-York... Helen, c'est fini, ma poupée... L'été dernier, sur la plage... son bikini noir... et sa peau qui brillait en sortant de la mer... la mer... mer ouverture du monde d'interdit, sur l'autre face de nos songes, ah ! comme l'outrepas du songe et le songe même qu'on n'osa !...

3 — Minuit venait de sonner. Dans la grande bibliothèque sombre, j'entendis un léger craquement qui se répéta plusieurs fois, comme si quelqu'un

(17) Ces quatre textes ont été « écrits » par Marie-Pierre Vanseveren. L'analyse de cette écriture et de la lecture qu'en font les élèves se trouve dans Vanseveren, Delcambre, 1989. Que M.-P. Vanseveren soit remerciée ici de ce travail.

marchait délicatement sur le plancher de chêne. Mais j'étais seul... Allons, ces vieilles maisons bougent et craquent toutes seules quand le temps est humide et froid comme cette nuit. Le brouillard épais et qui ne s'était pas levé de la journée m'avait si bien déprimé que je me sentais abattu, pris d'une inquiétude vague et sans objet. Il ne fallait pas me laisser mener par ces peurs idiotes... Je repris mon livre

Je n'avais pas achevé un paragraphe qu'un frôlement puis un souffle glacé sur ma nuque me figèrent. Je fermai les yeux, transi, la gorge serrée, envahi subitement d'une terreur irraisonnée... Je sentais, oui, je sentais une présence derrière moi, je sentais quelqu'un penché sur mon fauteuil, comme s'il m'accompagnait dans ma lecture... Je poussai un cri atroce, qui me redonna de l'énergie ; je bondis du fauteuil, me retournai : rien ! Il n'y avait rien ! Et pourtant je n'avais pas rêvé ! J'avais bien senti cette haleine de mort sur ma nuque ! Je devenais fou dans cette maison ! Il fallait que je sorte.

Je courus vers le hall, voulus prendre ma redingote et ma canne quand un sorcier, le plus hideux qui soit, me barra le passage. Je reculai d'un pas et dégainai mon épée magique ; elle brillait de mille feux et je la fis tournoyer trois fois avant de la lui plonger dans le cœur. Le sorcier disparut en fumée.

4 — Les lions et les taureaux, dans leurs luttes, ne se précipitent pas plus furieusement l'un sur l'autre que ne le firent ces deux guerriers dans leur fier assaut. Leurs boucliers sont également percés de part en part : tout tremble à leur choc, de la terre au ciel, depuis les vallons humides jusqu'aux cimes nues des montagnes ; heureusement pour eux leurs hauberts étaient d'une trempe parfaite, car autrement leurs corps eussent été traversés.

Les chevaux se précipitèrent en droite ligne l'un au-devant de l'autre, se heurtant front contre front à la façon des béliers. Le cheval du guerrier païen tomba raide mort, il passait pour un des meilleurs ; l'autre s'abattit aussi, mais se releva aussitôt sous l'étreinte des éperons ; celui du roi resta étendu sur son maître, l'écrasant de tout son poids.

Le champion inconnu demeura ferme sur ses arçons ; voyant son adversaire à terre avec son cheval, et jugeant qu'il avait poussé assez loin le combat, il ne s'occupait point de recommencer la lutte ; il s'enfonça au contraire droit dans la forêt, à bride abattue ; et avant que le païen eût pu se dégager complètement, il avait déjà regagné son repaire.

A peine chez lui, il descendit dans le jardin et s'assit sur le banc de bois, les reins brisés, abruti de fatigue. Ses yeux rougis fixaient sans le voir l'espallier couvert de paille où la pourriture creusait des caches noirâtres. Des cloportes se traînaient sous la vigne malade. La rosée avait laissé sur les choux de longs fils clairs qui pendaient de l'un à l'autre. Près de la haie, la statue d'un curé lisant son bréviaire avait perdu son pied droit et le plâtre, s'écaillant à la gelée, avait fait des gales blanches sur sa figure.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, B. (1987) : « Dispositifs institutionnels et questionnement du texte littéraire au lycée », *Cahiers du CRELEF*, N° 25, p. 105-117, Univ. de Franche-Comté, Besançon.
- ADAM, J.-M. (1985) : *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- (1987) : « Textualité et séquentialité, l'exemple de la description », *Langue Française*, N° 74, pp. 51-72, Paris, Larousse.
- ADAM, J.-M., PETITJEAN, A. (1989) : *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- BÉGUIN, A. (à paraître) : « Aide au travail en classe de seconde: autour du commentaire de texte », *Innovations*, Lille, CRDP.
- BOREL, M.-J. (1981) : « Donner des raisons. Un genre de discours, l'explication », *Revue Européenne de sciences sociales*, XIX-N° 56, Genève, Droz.
- BRASSART, D. (1988 a) : « Arguments pour une didactique du texte », *Recherches*, N° 8, AFEF Lille.
- (1988 b), « Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? », *Recherches*, N° 9, AFEF Lille.
- BRASSART, D., DELCAMBRE, I. (1988) : « Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », *Pratiques*, N° 58, pp. 43-73.
- BUFFAT, M. (1987) : « Sur Pierre Clarac », *Textuel*, N° 20, pp. 139-146, Univ. Paris VII.
- COMPAGNON, A. (1979) : *La seconde main, ou le travail de la citation*, Paris, Le Seuil.
- DELCAMBRE, I. (1985) : « La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ? », *Bulletin du Centre de Recherches en Techniques d'Expression*, N° 6, pp.56-78, Univ. de Lille III.
- DELFORCE, B. (1985) : « Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation », *Pratiques*, N° 48, pp. 35-52.
- HALTÉ, J.-F. (1987) : « Ecriture, Littérature, Formation », *Cahiers du CRELEF*, N° 25, Univ. de Franche-Comté, Besançon.
- (1989) : « Savoir écrire - savoir faire », *Pratiques*, N° 61, pp.3-28.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (1989) : « L'explication et les objets d'explication dans le récit de fiction », *Repères*, N° 77, pp. 37-50, Paris, INRP.
- MEIRIEU, P. (1987) : *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, ESF.
- (1988) : « Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème », *Cahiers Pédagogiques*, N° 262, pp.9-16.
- OTTENWALTER, M.-O., SANDRAS, M. (1987) : « Ecrire pour mieux lire », *Textuel*, N° 20, Univ. Paris VII.
- PERSYN, P. (1986) : « Pédagogie différenciée en Seconde: Apprentissage guidé du commentaire composé en Seconde Technique », *Supplément au Français Aujourd'hui*, N° 75, pp.14-15, Paris.
- REUTER, Y. (1987 a) : « Propositions », *Textuel*, N° 20, pp. 193-200, Univ. de Paris VII.
- (1987 b) : « Descriptions de femmes (Un atelier descripture) », *Pratiques*, N° 55, pp.47-60.
- REVAZ, F. (1987) : « Du descriptif au narratif et à l'injonctif », *Pratiques*, N° 56, pp.18-38.
- VANSEVEREN, M.-P., DELCAMBRE, I. (1989) : « Textes tordus...S.O.S. Modèles », *Recherches*, N° 10, AFEF Lille.
- VECK, B. (sous la direction de) (1988 a) : *Production de sens, Lire / Ecrire en classe de Seconde*, Paris, INRP, Coll. Rapports de Recherches, N° 1.
- (1988 b) : *Le Français en seconde : qu'en pensent les élèves ? Enquête sur les représentations d'élèves en début de second cycle*, Paris, INRP (document multigraphié).
- VEZIN, J.-F. (1984) : « Apprentissage de textes et vue d'ensemble », *Enfance* N° 1-1984, pp.83-100,

LES MANUELS

- BENOIT, F., ETERSTEIN, C. (1987) : *Pratiques du Français, 3^e, De la composition des textes à la rédaction*, Paris, Hatier.

- BIET, C., BRIGHELLI, J.-P., RISPAIL, J.-L. (1987) : *Littérature, 2. Techniques*, Paris, Magnard.
- CALAIS, E., DOUCET, R. (1986) : *Organibac, Français I, Méthodes*, Paris, Magnard.
- CRÉPIN, F., LORIDON, M., POUZALGUES-DAMON, E. (1988) : *Français, Méthodes et Techniques*, Paris, Nathan Technique.
- DARCOS, X., HASSELOT, H., TARTAYRE, B. (1988) : *Français*, Paris, Hachette Lycées.
- REVEYRAND, B., GERFAUD, J.-P. (1983) : *Apprentissage du commentaire composé, Français second cycle*, Dossier du CEPEC, N° 12.