



HAL
open science

Commenter le texte descriptif au lycée

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Commenter le texte descriptif au lycée. Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français , 2000, La description, 47/48. hal-01354202

HAL Id: hal-01354202

<https://hal.science/hal-01354202>

Submitted on 18 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COMMENTER LE TEXTE DESCRIPTIF AU LYCÉE

Bertrand DAUNAY
IUFM Nord Pas de Calais
Equipe Théodile – Lille 3 (EA 1764)

Comment des élèves de lycée, confrontés à un texte littéraire descriptif s’y prennent-ils pour le commenter ? Répondre à cette question demanderait, comme souvent, une enquête d’une ampleur considérable, qui nécessiterait la constitution d’un échantillon suffisamment représentatif de commentaires de textes divers pour pouvoir repérer la spécificité (s’il en est une) du commentaire des textes descriptifs ; encore ce problème de nature simplement quantitative se double-t-il de nombreuses questions épistémologiques, parmi lesquelles la simple délimitation des objets en jeu : texte descriptif et commentaire de texte...

Ce n’est donc pas le projet de cette étude de répondre à la question initiale : il s’agira plutôt de contribuer à poser le problème, en se donnant quelques outils d’analyse (fussent-ils épars et hétérogènes), à partir de l’observation de corpus (fussent-ils limités et non représentatifs). Je me propose d’aborder la question sous un angle particulier, en examinant de façon critique une hypothèse souvent formulée selon laquelle il existerait une homologie entre le texte à commenter et son commentaire ; si c’était le cas, un commentaire de texte descriptif serait censé être lui-même descriptif. L’examen de cette hypothèse amènera à poser de façon plus générale la question de la nature descriptive du discours commentatif. Auront ainsi été ouvertes quelques pistes de réflexion, que je me proposerai de baliser par l’analyse d’un corpus constitué de deux séries de copies d’élèves, consistant en commentaires d’un texte descriptif.

1. PEUT-ON PARLER D’HOMOLOGIE ENTRE LE TEXTE COMMENTÉ ET SON COMMENTAIRE ?

1.0. La première question qui se pose est de savoir si le texte descriptif engendre un commentaire de nature descriptive : ce serait le cas si l’on pouvait repérer une homologie entre le texte à commenter et son commentaire. Citons Yves Reuter (1992, p. 15), qui pose ainsi cette homologie¹ :

Le discours qui dit la compréhension se présente fréquemment – au niveau superstructurel – comme **homologue au texte-souche** (voir le résumé) et une des grandes difficultés, dès que l’on quitte le terrain des équivalences locales, est de trouver la bonne distance qui évite la paraphrase ou la reprise littérale (« répéter ne signifie pas comprendre »).

Une précision concernant cette citation : elle est tirée d’un article qui veut rendre compte de la différence établie en milieu scolaire entre compréhension et interprétation ; si Reuter parle ici du « discours qui dit la compréhension », il s’agit plutôt d’un discours spécifique aux classes de collège, dont la réalisation canonique est bien la réponse à la « question de compréhension » au brevet ; la référence au résumé laisse par ailleurs penser qu’on est loin du commentaire.

Pourtant, la dichotomie compréhension / interprétation est contestable – et il faut souligner qu’elle ne vient pas de Reuter, qui ne fait que rendre compte d’une opposition souvent alléguée pour parler du discours métatextuel scolaire. En effet, tout *commentaire* est censé également

1. Dans cette citation comme dans les suivantes, je souligne en gras ce qui me paraît essentiel dans notre perspective.

dire la compréhension et on serait bien en peine de trouver une frontière tranchée entre l'expression de la compréhension et de l'interprétation². Je me propose donc de généraliser la proposition d'Y. Reuter – sans pour autant lui imputer cette généralisation, qu'il récuserait sans doute – et poser, à titre d'hypothèse que *le discours métatextuel se présente fréquemment, au niveau superstructurel, comme homologue au texte-souche*.

1.1. C'est une telle hypothèse qui amène souvent des analystes de copies d'élèves à percevoir de la paraphrase là où le commentaire d'un texte narratif semble prendre les apparences de la narration ; pour simple illustration, cette remarque d'É. Bautier et de J.-Y. Rochex (1998, p. 195 sq.)³ :

Le texte est paraphrasé : « *L'auteur, ou le texte dit que..., raconte l'histoire de...* ». [...] **Le sujet commentant s'efface pour une posture de narrateur**. Cette « **narration paraphrastique** » peut être totale ou partielle ; elle suit en général linéairement le texte comme si l'élève n'arrivait pas à interrompre, à casser le texte pour en construire un autre, le sien.

Mais de telles observations peuvent se faire à toute époque : dans son étude historique sur *La culture littéraire au lycée depuis 1880* (c'est le titre de son livre, publié en 1998), V. Houdart-Merot reprend à son compte cette hypothèse. Elle analyse des copies d'élèves (et les corrections qui les accompagnent) depuis un siècle et tente de montrer, grâce notamment à ce corpus, l'évolution des exigences en matière de commentaire. Selon elle (1998, p. 202),

On trouve de nombreux passages dans les copies antérieures à 1985 qui, résumant ou paraphrasant le texte à expliquer, **présentent une écriture mimétique**, tolérée par les correcteurs.

C'est ainsi, dit-elle pour illustrer son propos (*ibid.*), que

les commentaires de passages narratifs se présentent eux-mêmes comme des textes narratifs.

Elle analysait plus haut, pour les mêmes fins, un extrait de commentaire d'un texte de Julien Gracq, rédigé en 1980⁴, pour affirmer la même chose des textes descriptifs (*ibid.*) :

Ce fragment d'un commentaire **répète** d'une certaine manière le texte de Julien Gracq [...]. **L'extrait de Julien Gracq, essentiellement descriptif, donne lieu à une nouvelle description, une écriture isotope, de même nature que la première**, que le correcteur ne condamne pas pour autant comme une paraphrase.

L'hypothèse de l'homologie (autrement dite isotopie, ou encore mimétisme) superstructurelle semble confirmée, du moins jusque dans les années 1980. Notons au passage que dans les citations que j'ai faites jusqu'à maintenant, cette homologie est considérée comme ayant un

-
2. S'il est possible au demeurant de supposer une compréhension qui ne soit pas l'effet d'une interprétation : on a là une des questions épistémologiques redoutables que je signalais en introduction.
 3. L'exemple est donné dans un chapitre écrit en collaboration avec D. Bucheton.
 4. Il s'agit d'une copie rédigée à partir d'un sujet de commentaire composé donné au baccalauréat dans l'académie d'Orléans-Tours en 1980), cité par V. Houdart-Merot (1998, p. 202).

effet paraphrastique, ce qui est assez logique quand on sait que la paraphrase est désignée comme répétition du texte⁵.

1.2. Il me semble cependant nécessaire de revenir à l'exemple cité par V. Houdart-Merot. Voici l'extrait de la description de Gracq cité plus haut, accompagné de son commentaire :

Une brume montait de la mer, grise déjà un peu le long de la ligne d'horizon – longtemps avant l'heure du dîner, des femmes, une à une, commençaient à revenir de la plage, lentes et encore désœuvrées, plus lourdes d'avoir engrangé la belle journée, marchant du côté du soleil jusqu'au pas de leur porte. Simon avançait à contre-courant de ces errantes lasses, en route vers le foyer criard, la cuisine pleine de mouches, toute gluante de la chaleur de la journée comme un œuf couvé : dans le vent qui se levait, il se sentait flamber comme du bois sec. Il sentait venir pour lui tout seul le soir charmant qui fermait leurs portes et allaient lui ouvrir les routes. La fraîcheur dans l'ombre agrandie des ruelles était devenue si purement agréable que dans ses vêtements libres, à chaque mouvement, il la ressentait comme une caresse à ses aisselles. Il marchait, ailé, frôlant parfois de la main levée le plumage des tamaris qui passaient par-dessus la crête des murs ; il lui semblait qu'il avançait sous des palmes.

Le soleil fut tellement chaud que les femmes sont « lentes », « lourdes » et « lasses » ; la cuisine est « gluante de chaleur ». Au contraire, le soir apporte la froideur de l'ombre, la brume qu'on imagine humide et fraîche, et légère, le vent frais et léger. La fraîcheur est tellement agréable qu'elle caresse la peau de Simon, à travers ses vêtements libres. Il se sent ailé, léger comme un oiseau, et sa main frôle les fins tamaris.

[J. Gracq (1981) *La Presqu'île*, Paris, Corti, p. 118-119].

[Extrait d'un commentaire d'élève, cité par V. Houdart-Merot (1998, p. 202)].

L'extrait de commentaire est court et je n'en sais pas plus sur sa place dans le commentaire original. Cela est évidemment décisif dans l'évaluation de la copie et de l'extrait en particulier, mais on peut s'en passer ici pour analyser l'évaluation qu'en fait V. Houdart-Merot, l'objectif étant évidemment de se poser la question de savoir si l'hypothèse de départ (*le discours métatextuel se présente comme homologue au texte-souche*) est ou non opératoire.

Je me propose de reproduire le commentaire de l'élève en opérant sur lui deux types de marques (outre la numérotation des lignes) :

- je souligne en gras les mots (adjectifs, noms et verbes) qui sont repris du texte⁶.
- Je marque d'un indice la place du mot repris dans l'original.

1 Le **soleil**₅ fut tellement **chaud**₁₀ que les **femmes**₂ sont
2 « **lentes**₃ », « **lourdes**₄ » et « **lasses**₇ » ; la **cuisine**₈ est
3 « **gluante**₉ de **chaleur**₁₀ ». Au contraire, le **soir**₁₂ apporte la
4 froideur de l'**ombre**₁₄, la **brume**₁ qu'on imagine humide et
5 **fraîche**₁₃, et légère, le **vent**₁₁ **frais**₁₃ et léger. La **fraîcheur**₁₃ est
6 tellement **agréable**₁₅ qu'elle **caresse**₁₈ la peau de **Simon**₆, à tra-
7 vers ses **vêtements libres**₁₆. Il se **sent**₁₇ **ailé**₁₉, léger comme un
8 oiseau, et sa **main**₂₁ **frôle**₂₀ les fins **tamaris**₂₂.

A première vue, ce qui frappe est à la fois l'abondance des reprises, lesquelles réitèrent l'effet descriptif du texte-source, et la linéarité de ces reprises : à part quelques ruptures, les

5. Ce qui est, au moins, contestable – mais c'est un autre problème : cf. mon article « Activités métalangagières et enseignement de la littérature : paraphrase et commentaire de texte au lycée » (Daunay, 1998).

6. Sous la forme exacte ou avec des variations morphologiques (lexicales ou grammaticales).

chiffres marquent bien que la succession des notations dans le commentaire correspond à celle du texte-source. Voici en effet représentée sur la première ligne la succession des chiffres (ceux qui brisent la linéarité étant placés sur la ligne du dessous)⁷ :

2	3	4	7	8	9	10	12	14	13	11	13	15	18	16	17	19	21	20	22
5	10								1					6					

figure 1

On pourrait rendre ainsi la linéarité du texte, si l'on reprend le début des quatre phrases :

Le soleil [...] ▲ Le soir [...] ▲ la fraîcheur [...] ▲ Il se sent ailé [...]

figure 2

Les flèches peuvent être remplacés par la conjonction *et*, en ce qu'elle signalent ici la succession à la fois des mini-séquences textuelles et des événements qu'ils décrivent (le soir succédant au jour⁸ et la sensation de fraîcheur s'ensuivant).

1.3. On a pourtant noté quelques ruptures dans cette linéarité : *soleil*₅, *chaud*₁₀, *brume*₁, *Simon*₆ brisent en effet la succession des reprises du texte. Or il me semble que cette rupture est fonctionnelle : l'élève ne réitère pas le texte, mais le reconstruit (en partie du moins) en fonction d'une intention d'interprétation ; c'est ce que je me propose d'analyser rapidement.

Le commentaire est construit autour d'une forte opposition, marquée par *au contraire* (l. 3), entre *soleil* et *chaud* d'un côté et *soir*, *ombre*, *brume*, de l'autre : c'est cette *interprétation* qui explique le changement de place de *chaud* et de *brume* par rapport à celles qu'ils occupent dans le texte-source⁹. Cela est confirmé par le fait que cette opposition est *surdéterminée* par l'élève, grâce à l'emploi de deux termes qu'on ne trouve pas dans le texte de Gracq et qui sont propres au commentaire : *froidueur* (l. 3) et *léger* (l. 5 et 7), destinés à créer un pendant à deux éléments du premier terme de l'opposition : *chaleur* (l. 3) et *lourd* (l. 2).

Or, cette opposition est *orientée* – et c'est un autre aspect de l'interprétation de l'élève : la légèreté est préférable à la lourdeur, donc la brume au soleil : cela se voit dans les deux dernières phrases¹⁰, qui sont des jugements de valeurs positifs, que ce soit directement par l'usage d'un terme valorisant (*agréable* [l. 6]) ou indirectement par appel à un topos (la *liberté* [cf. l. 7] est assez banalement valorisée) : or ces jugements de valeur portent clairement sur le deuxième terme de l'opposition, comme l'attestent la reprise de *fraîcheur* accolé à *agréable* (l. 5 sq.) et celle de *léger* accolé à *oiseau* (l. 7) – ce dernier mot, qui est, comme le premier, propre au commentaire de l'élève, ne peut qu'être ramené au système descriptif de la liberté. C'est cette

7. Il est clair que les micro-ruptures (12-14-13-11-13-15, 15-18-16-17-19, 20-22-21-23), qui ne dépassent pas l'amplitude de trois, ne sont pas significatives. Une précision à propos de « sent₁₇ » : j'assigne à ce mot la dix-huitième place parce que je vois là une reprise du « ressentait » de la l. 14 du texte de Gracq (Il la ressentait comme une caresse à ses aisselles) ; en toute objectivité, il aurait fallu lui assigner une autre place, puisque le verbe « sentir » se trouve à la ligne 9 du texte de Gracq (« il se sentait flamber »).

8. Ce que surdétermine l'usage du passé simple au début du texte.

9. Noter d'ailleurs, comme trace réelle de l'interprétation de l'élève, qui signale la réalité de son intervention dans la mise en place de l'opposition, la modalisation : « la brume **qu'on imagine** humide et fraîche ».

10. Structurellement liées à la deuxième phrase, par thématization du propos précédent (progression linéaire) :

Le soir [T]	Fraîcheur [P]		
	Fraîcheur [T]	Simon [P]	
		Simon [T]	se sent...[P]

orientation de l'opposition qui explique le changement de place de *Simon*, qui intervient dans la partie où est noté ce qu'il ressent.

Ce qui fait que la linéarité apparente du commentaire de l'élève est brisée. Il me semble plus judicieux de le schématiser (sans recourir à aucun système formel, mais de façon toute empirique) de la façon suivante :

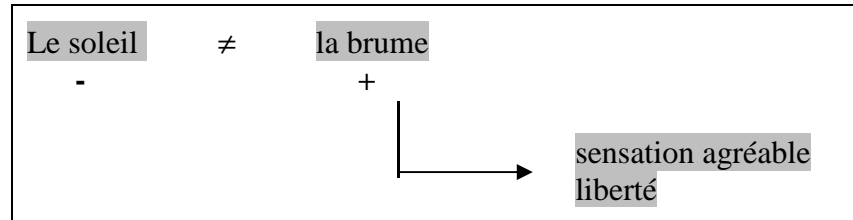


figure 3

Contrairement à la figure 2, le soleil n'est pas en relation (chronologique) avec le soir mais le soleil s'oppose (logiquement) à la brume ; la flèche ne signifie plus *et* mais *parce que* et ne figure plus la succession mais l'explication.

C'est donc une lecture rapide qui donne à voir dans ce commentaire une répétition du texte et une réitération de sa superstructure descriptive. On est bien là dans un commentaire explicatif, et l'objet de la « composante descriptive¹¹ » de ce texte (ce que le commentaire donne à voir) *n'est pas ce que décrit le texte mais le texte lui-même*. Si donc ce commentaire d'élève est une description, c'est *en tant que commentaire*, comme tout commentaire de texte.

2. LA NATURE DESCRIPTIVE DU COMMENTAIRE

2.0. Ce commentaire de l'élève en effet présente des caractéristiques propre au discours critique, qui peut être assimilé à un texte descriptif : mais cela est plutôt le signe que l'élève se démarque du texte à commenter en le prenant comme objet de description – ce qui l'oblige à prendre sa distance avec le monde représenté par le texte, la diégèse.

2.1. Le signe le plus frappant de cette distance plus frappante est l'usage du présent, qui est une façon de marquer la frontière entre le « monde raconté » et le « monde commenté », pour reprendre les expressions de H. Weinrich (1973, p. 44) :

L'emploi du présent dans le résumé est à interpréter comme signal spécifique d'un genre ou d'une situation : il indique que le texte est de nature commentative.

C'est précisément en quoi ce que Genette (1982, p. 284) appelle le « résumé descriptif » s'oppose également au *digest*, puisque, contrairement à ce dernier,

il ne raconte pas l'action de cette œuvre, il **décrit** son récit ou sa représentation, sans s'interdire les mentions explicites du texte lui-même, du genre : « Au premier chapitre, l'auteur raconte... Au lever du rideau, nous voyons... » Cette **attitude descriptive** suffit à exclure toute forme narrative trop vive (prétérit), a fortiori toute forme dramatique, et à commander l'emploi du présent, temps obligé pour la description d'un objet considéré non pas tant comme actuel que comme intemporel.

11. Sur la notion de « composante descriptive », voir Reuter (2000, p. 23).

La description est ici une approche du discours qui le pose comme lui-même objet de discours : elle s'oppose en cela à l'imitation, à la simulation¹².

Si le discours *métacritique* n'a pas toujours été au clair avec la notion de description dans le cadre de l'analyse des œuvres littéraires, au point qu'elle a parfois été assimilée à une simple reduplication de l'objet¹³, on peut reprendre les critères linguistiques de délimitation du discours descriptif par M.-J. Borel (1995, p. 155), pour constater qu'ils permettent de définir le discours commentatif :

- 1) Débrayage énonciatif caractéristique d'une énonciation objective et atemporelle.
- 2) Dénarrativisation au profit d'une mise en scène de liens de conséquence généraux.
- 3) Développement thématique par sous-thèmes hiérarchisés.
- 4) Marques de début ou de fin indiquant qu'on différencie la description d'autres épisodes ou mouvements du discours.
- 5) Indications d'usages de la description pour définir, pour interpréter, pour expliquer...
- 6) Changements de niveaux de généralité ou d'abstraction.

Si donc le commentaire de notre élève possède les caractéristiques du discours descriptif, c'est parce qu'il obéit aux règles du discours commentatif (dont l'usage du présent¹⁴ associé au connecteur *au contraire* et aux autres effets discursifs analysés plus haut) et non parce qu'il présenterait une « écriture mimétique », pour reprendre l'expression de V. Houdart-Merot qui posait en ces termes son hypothèse de l'homologie superstructurelle entre le texte et son commentaire. Pour être plus précis, la « composante descriptive » dans ce commentaire se réalise sous forme d'un plan argumentatif ou problématique, alors que le texte-source fait ressortir un plan spatial et temporel (sur les *plans* de la description, voir Reuter, 1998, p. 45 *sq.*) – et la nature descriptive de ce commentaire aurait été la même si le texte n'avait pas été lui-même descriptif.

2.2. Il n'est pas possible, à partir de cet exemple, d'affirmer de façon définitive que l'homologie entre texte et commentaire n'existe pas, mais il est troublant qu'un exemple qui veut l'illustrer se retourne contre elle : et on est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt l'hypothèse générale sur l'isotopie texte/commentaire qui crée la lecture de cette isotopie par l'évaluateur et gomme les traces qui la nie – quand elles ne sont pas, comme c'est le cas ici, suffisamment appuyée...

L'hypothèse pourtant ne naissait pas de rien. Il y a en effet quelque chose du texte qui se répète dans le commentaire, comme le fait apparaître la reprise des mots du texte et une certaine linéarité qui, malgré les ruptures, est visible – ce qui peut favoriser la lecture de l'isotopie. De fait, il semble bien que l'on retrouve, au niveau du commentaire, l'*effet descriptif* du

12. On sait que cette opposition entre description et imitation recoupe le partage entre un enseignement rhétorique et notre enseignement de la littérature, comme le dit ailleurs Genette (1969, p.30) : « L'exercice scolaire n'est plus **imitatif**, mais **descriptif** et critique, la littérature a cessé d'être un modèle pour devenir un objet. » Cette opposition entre simulation et description est reprise par R. Barthes dans le cadre du discours critique, dans ses *Fragments d'un discours amoureux* (1977, p.7) : « On a donc substitué à la **description** du discours amoureux sa **simulation**, et l'on a rendu à ce discours sa personne fondamentale, qui est le je, de façon à mettre en scène une énonciation, non une analyse. »

13. T. Todorov (1967, p. 7) peut ainsi écrire : « Toute œuvre est, dans ce sens, la meilleure description possible : entièrement immanente et exhaustive ».

14. Revenons au passage, dans ce commentaire, sur l'emploi du passé simple *fut*, qui est à interpréter à mon sens au niveau de la seule surface discursive du commentaire : la cause de l'état à décrire est antérieure à cet état.

texte-source (Reuter, 2000, p. 28 *sq.*), indépendamment d'une quelconque superstructure du texte-source. Ce qui me semble d'ailleurs caractériser ce texte, davantage qu'une homologie superstructurelle, c'est le gommage de phénomènes textuels importants, comme la focalisation interne, même si le personnage principal est bien marqué comme celui qui *se sent* (l. 7). Ainsi, là où la description, dans le texte, était marquée du mouvement de la marche, c'est le verbe *être*, statique, qui domine dans le commentaire (l. 1, 2, 5) – ce qui est finalement un effet de surdétermination du *statisme* caractéristique de la description (Reuter, 2000, p. 40 *sq.*) ; quant à la modalisation, elle concerne la perception du lecteur, non du personnage focal (« la brume **qu'on imagine** humide et fraîche »). La description est ici *décrite* par ses effets, posés comme allant de soi : *dire fait voir* ; en ce sens, le commentaire redouble bien les effets descriptifs du texte.

Mais c'est là un fait assez banal de ce que j'ai proposé ailleurs de nommer *détexualité*¹⁵, ou *dérivation détextuelle*, qui consiste en la reprise, dans un commentaire, de phénomènes qui relèvent de la logique propre au texte. On retrouve la détexualité, à des degrés de visibilité divers, dans tous les commentaires : comment *décrire*, sauf au moyen d'une très grande formalisation, un texte sans inclure certains éléments de ce texte, eux-mêmes porteurs des effets construits par le texte ? Parler de *Simon* et de ses actes dans un commentaire, c'est donner une consistance, une épaisseur à un personnage de papier et l'inscrire dans un système de représentation statique (ses caractéristiques) ou dynamique (sa place dans un réseau d'événements) : effet purement textuel, qui *réitère* celui qui caractérise la fiction, dans ses dimensions à la fois narrative et descriptive. Mais on peut dire cela de tout commentaire, même de la description formelle que représente par exemple la figure 3¹⁶...

On peut en effet supposer que le « reproche » d'isotopie, de répétition, de mimétisme, n'aurait pas été fait à l'élève s'il avait donné des signes plus apparents de distanciation par rapport au texte. On retrouve là une des hypothèses générales que je formule à propos de la paraphrase¹⁷ : le jugement de paraphrase est la conséquence non d'une répétition du texte (indécidable objectivement) mais de l'absence de *marques* de non-répétition : pure affaire de rhétorique¹⁸...

15. Voir Daunay (1993).

16. C'est là une des formes que prend le « pli » du métalangage selon J. Derrida, qui décrit ce dernier comme un « métalangage kystique » (1981, p. 231), qui se « greffe », s'« entiche » (*ibid.*, p. 235). Cf. aussi l'image du commentaire comme greffe développée par M. Charles (1978, 134sq.)

17. Voir Daunay (1998) et Daunay (1999).

18. Il n'est pas sans intérêt de noter que les rapports de concours, depuis une dizaine d'années (pas avant), assimilent parfois paraphrase et description : « [danger] du **résumé** ou de la **description** pure et simple des œuvres » (agrégation externe de lettres modernes, 1990, p. 30) ; « Les procédés les plus employés [...] sont, en ordre décroissant de maladresse, la **paraphrase**, la **description**, la **traduction**, l'analyse psychologique et l'inventaire thématique » (agrégation externe de lettres modernes, 1991, p. 161) ; « sorte de **paraphrase** descriptive » (agrégation interne de lettres modernes, 1995, p. 57) ; « le thématisme **descriptif** [...] ou l'approche narrative et psychologisante » (agrégation externe de lettres modernes, 1998, p. 189). Il est vrai que les termes sont si peu clairs (et, sans doute, la volonté de les clarifier si faible) que la description peut être opposée à la paraphrase, comme, finalement, la forme au fond... : « Le premier [défaut] est celui de la sempiternelle **paraphrase** [...]. Le défaut inverse est celui d'une **description**, sans perspective, des éléments formels » (CAPES de lettres classiques, 1977, p. 28) ; « [en opposition à la **paraphrase**] **descriptions** stériles du texte, usant et abusant d'un vocabulaire technique (narratologique ou rhétorique) sans déboucher sur des effets de sens » (agrégation interne de lettres modernes, 1992, p. 60) ; « mimétisme pusillanime de la **paraphrase**, échappatoire d'une pure **description** linguistique ou rhétorique » (agrégation externe de lettres modernes, 1997, p. 217). Ce ne sont là que des exemples du peu de l'usage éclaté (mais souvent en mauvaise part) du mot *description*.

3. L'ANALYSE D'UN CORPUS DE COMMENTAIRES D'ÉLÈVES DE LYCÉE

3.0. Les analyses qui précèdent ont permis finalement de resserrer les questions à poser pour l'analyse du corpus qui va nous occuper maintenant, si l'on veut s'en tenir à ce qui peut intéresser directement le texte descriptif¹⁹ :

- 1) Comment l'effet descriptif du texte se retrouve-t-il dans le commentaire ?
- 2) Quelles sont les fonctions que les élèves assignent à la description ?
- 3) Quelles marques de distance permettent d'éviter l'effet d'homologie ?
- 4) Quel apprentissage du commentaire ces remarques suggèrent-elles ?

Précisons l'origine du corpus²⁰ : il s'agit de deux séries de copies d'élèves du lycée de Beuvry (Pas-de-Calais, France), répondant à des sujets de type II conformes aux nouvelles directives de 1996 concernant le baccalauréat français²¹ :

- La première série est constituée de 20 copies d'élèves de 1^{ère} SMS (section médico-sociale), rédigées au cours de l'année scolaire 1998-1999 : le sujet portait sur un texte de Flaubert et consistait en des questions dites d'observation et d'interprétation. On trouvera le texte et le sujet en annexe 1, mais je reproduis ci-dessous les deux questions (la deuxième question d'observation et la deuxième question d'interprétation) dont j'ai tenu compte dans l'analyse de cette série de copies – questions que j'ai sélectionnées parce qu'elles montraient de réelles solidarités dans les copies et faisaient ressortir les aspects les plus intéressants concernant notre objet²².

1. Relevez tous les mots ou expressions du texte qui rendent compte des couleurs ou de la lumière : classez-les pour faire ressortir les jeux de contraste que le texte veut faire apparaître.
2. En quoi le sentiment amoureux de Frédéric transfigure-t-il l'environnement ?

- La deuxième série est constituée de 19 copies d'élèves de 1^{ère} L (littéraires), rédigées au cours de l'année scolaire 1999-2000 : le sujet portait sur un texte d'A. Dumas et consistait en la rédaction d'un commentaire composé (précédée de questions). On trouvera le texte et le sujet en annexe 2. Dans cette série de copies, je n'ai tenu compte, pour varier la nature des objets étudiés, que du commentaire composé²³.

Dans les lignes qui suivent, je citerai les extraits de copies de la façon suivante : les copies de la première série se verront assigner un numéro, suivi du numéro correspondant au type de la question (1 pour la question d'observation, 2 pour la question d'interprétation) ; les copies de la deuxième série seront désignées par une lettre²⁴.

3.1. *Dire fait voir.* S'il y a une homologie entre le texte et le commentaire, elle est certainement dans cette idée que la description *fonctionne* : dire fait voir, c'est un acquis que le commentaire ne remet pas en cause, mais au contraire entérine et souligne. Il veut *rendre compte* et *fait ressortir* un phénomène – ce à quoi invitait explicitement la première question du premier devoir :

19. Les quatre questions qui suivent correspondent aux quatre parties de mon analyse du corpus.

20. Je dois ce corpus à Catherine Mercier, que je remercie ici pour sa collaboration.

21. Le deuxième sujet de la nouvelle épreuve anticipée de français au baccalauréat consiste en un *commentaire* ou une *étude littéraire* (respectivement pour les séries générales et technologiques), dont la première partie est constituée de questions d'observation et la deuxième soit d'un commentaire composé pour les sections générales, soit de questions d'interprétation pour les séries technologiques.

22. Il est évident que les questions (conçues en collaboration par C. Mercier et moi) induisent des effets dans les réponses, qu'on aura à analyser plus loin : il est inutile d'y insister ici.

23. Cette variété, toute relative, n'empêche pas que puisse s'observer, dans les réponses des élèves, certains effets d'enseignement visibles : un corpus de cette nature ne saurait être représentatif, on l'a dit.

24. Je corrige l'orthographe et la ponctuation, sauf dans les cas où cette dernière peut être significative d'un phénomène que j'analyse.

Le locuteur emploie des mots et des expressions qui **rendent compte** des couleurs ou de la lumière. Pour cela, il a recours à deux champs lexicaux des couleurs pour **faire ressortir** les jeux de contraste [3.1.]²⁵.

L'auteur, par ses mots, *donne l'impression*²⁶ :

L'auteur [...] utilise le champ lexical des lumières lumineuses [...] ce qui **donne l'impression** que Frédéric est dans un endroit de rêve où tout brille. Et au contraire il utilise le champ lexical des lumières obscures [...], cela **donne l'impression** que Frédéric est dans un environnement lugubre et triste. Avec ces champs lexicaux, l'auteur **met en évidence** un jeu de contraste entre le clair et l'obscurité [5.1].

L'auteur *montre, démontre*, le lecteur *découvre* :

L'auteur emploie le champ lexical de l'habitation « façade grise », « fenêtre closes », « murs », « volets des boutiques », pour **montrer** que la maison a l'air vide, qu'elle n'existe pas et emploie aussi le champ lexical de la lumière « brillaient », « clair » pour **montrer** le contraste de la rue et du ciel [13.1.].

Le lecteur découvre donc à travers cet extrait une atmosphère lugubre [B]

Cette posture métatextuelle (qui fait apparaître les caractéristiques textuelles) considère comme naturelle cette *efficace* de la description, à tel point que la description et l'objet de la description peuvent se confondre – au moins dans la *manière d'en parler* :

En avançant dans l'extrait, on remarque la projection d'un éclair qui « conclut » d'une certaine manière la description [G].

C'est ce qui peut faire aisément basculer dans une écriture qui exprime à son tour (et *réitère*) cette fonction descriptive, au premier degré :

Les lumières montrent que les rues de Paris sont lumineuses, ce qui **rap-pelle** [...] ce que voit Frédéric, **c'est-à-dire le réel**²⁷ [3.1.].

C'est plus net encore dans l'exemple suivant, où les phénomènes semblent objectivés (je respecte la ponctuation) :

Il y a un jeu de contraste entre ce qui est réel et l'irréel. Par exemple, « les édifices que l'on n'apercevait pas faisaient des redoublements d'obscurité » **c'est irréel** tandis que « le ciel plus clair » **c'est réel** [9.1.].

25. Il faut noter au passage les effets pervers d'un formalisme qui oblige un élève à dire *le locuteur* pour exprimer une idée qui serait la même s'il avait dit *Flaubert*... (on reviendra sur cette question).

26. Parlant de la « composante descriptive » de tout texte, Reuter (2000, p. 23 *sq.*) note que « la visée centrale et spécifique », l'« effet dominant » (ou visée centrale) du descriptif consiste à « faire voir » (*ibid.*, p. 29). Il ajoute (*ibid.*) : « Cette visée spécifique me semble être à la base du *noyau culturel commun* à tous les discours et pratiques qui se sont emparés de la description ».

27. L'élève ne confond pas réel et fictif : il ne fait ici qu'opposer ce que *voit* « réellement » Frédéric et ce qu'il *imagine* (cf. la réponse 9.1. ci-dessous).

D'où l'appel à une expérience extérieure, partagée²⁸ :

L'expression « Un brouillard lumineux flottait au-delà des toits... » fait très bien ressortir le jeu de contraste car, **normalement un brouillard n'est pas lumineux** mais au contraire il est sombre, cela ne donne aucune visibilité alors qu'ici est employé : « lumineux » (qui donne une totale visibilité) [17.1].

On voit bien là apparaître comment l'une des caractéristiques de la description, la *visibilité* (Reuter, 1998, p. 37 sq.), engendre la représentation de la description comme image du réel, sur laquelle se fonde l'*illusion réaliste*. Représentation dont Y. Reuter montre bien « l'ambivalence » (*ibid.*, p. 38) :

D'un côté, elle donne des éléments justes (figurer est bien caractéristique de la description) ; de l'autre, elle induit cependant un danger potentiel : ne plus voir la construction textuelle qui produit cet effet.

C'est ce que Y. Reuter appelle une *dérive* (*ibid.*) – que je préfère considérer comme une *dérivation* détextuelle, ou *détexualité* : on aurait, dans les exemples ci-dessus, une détexualité spécifique au texte descriptif.

3.2. Faire voir vise un objectif spécifique : non seulement la description *fonctionne*, comme on vient de le voir, mais elle a une *fonction*, en l'occurrence au service de la narration. Elle est reflet :

La nuit **reflète** la tristesse [...] Ceci **exprime** la joie [2.1]. Ses sentiments **reflètent** la lumière [...] l'auteur²⁹ est intérieurement très lumineux en contraste avec l'extérieur car c'est la nuit [2.2].

Les élèves utilisent ici les mêmes mots que plus haut : *montrer*, *démontrer*, mais c'est cette fois pour faire le lien entre la description et ce qu'elle symbolise :

Ce jeu de contraste **nous fait montrer** les pensées de Frédéric sur Madame Arnoux. Il utilise des couleurs claires pour **montrer** les gaietés de Frédéric et des couleurs sombres car Frédéric est triste de rentrer chez lui [6.1].

Aussi la description *exprime-t-elle* ce que le lecteur *ressent* :

La description du décor **exprime** la mort qui approche pour cette jeune femme [B].

On **ressent** donc la mort de Milady [G].

L'extrait suivant commente clairement cette fonction de la description :

Dans ce texte, l'auteur fait apparaître le champ lexical du sombre [...] **et le lecteur peut penser que Frédéric Moreau est triste et seul car sinon l'auteur ne décrirait que les couleurs qui montrent la gaieté de Frédéric**

28. Nécessaire partage – qui fonde le *vraisemblable* réaliste. Cf. l'article ancien de Genette, dans *Figures II*, « vraisemblance et motivation », où ce phénomène est décrit chez Balzac (Genette, 1969, p. 78-86)

29. Cette confusion auteur/personnage se voit plusieurs fois : voir ci-dessous.

Moreau [...]. Au contraire, l'auteur emploie des mots pour montrer la clarté et la luminosité du lieu [...]. Grâce à ces expressions et à ces mots **l'auteur veut montrer que** Frédéric Moreau est heureux [19.1.].

Cet élève définit bien le phénomène de *motivation* d'un fait textuel³⁰. Mais, comme on l'a déjà observé, cette posture métatextuelle, qui fait apparaître le mode de construction textuel de la portée symbolique de la description, peut être mise à mal par une prise en compte, dans le commentaire, de cette valeur symbolique : c'est là un effet de détextualité typique, en ce qu'un phénomène textuel est en quelque sorte réitéré, pris à son compte par le commentateur :

On peut dire que **la gravité des fautes de Milady a un effet sur le temps** car on peut dire qu'elle le rend maussade [N].

D'où la possibilité assez fréquente de faire le lien, par une sorte de *métalepse analogique*³¹, entre un phénomène textuel et une expérience présumée commune à l'auteur, au lecteur et au destinataire de son commentaire :

L'auteur utilise les jeux de contraste pour **démontrer** que Frédéric est amoureux et qu'il voit différemment les choses [...]. Cela nous démontre que **l'on** est amoureux, on voit différemment la vie [1.2.].

L'auteur [...] dit par exemple : « Le ciel, plus clair », ce qui indique la clarté **qui facilite l'amour** [4.1.].

L'appel à l'expérience commune peut gommer l'aspect *construit* de la description, ce qui se traduit, dans l'exemple suivant, par une confusion auteur / personnage (quand *dire c'est faire*, les frontières tombent entre celui qui dit et celui qui fait grâce à ce dire) ; dans les exemples suivants, ce n'est plus l'auteur qui décrit ce que voit le personnage, mais c'est bien ce dernier qui fait la description :

Lorsqu'il était dans les rues de Paris, il décrivait avec beaucoup de précision son entourage, mais **là, il ne nous décrit pas son appartement**, il nous dit simplement que c'est un cabinet noir [10.2.].

Tout ces exemples montrent à des degrés divers le phénomène de détextualité, où l'effet descriptif est assumé par le commentateur – ou le commentaire. Voici un exemple de cette prise en compte progressive de l'effet textuel par le commentateur (alors que le début est assez proche des autres exemples cités et que la fin revient à une plus grande orthodoxie) :

Les jeux de contraste que le texte fait apparaître exprime le clair obscur [...]. L'auteur utilise ce système pour montrer que d'un côté Frédéric est triste donc toutes les couleurs sont sombres, le gris et le noir nous donnent très bien ce sentiment de tristesse car il vient de quitter ses hôtes et à l'heure où il repart le soleil est déjà couché depuis longtemps. Ces deux choses coïncident très bien avec le désarroi de Frédéric, malgré ce moment exceptionnel qu'il vient de passer en sa compagnie. **Il espérait peut-être rester plus, mais il a dû repartir**. Tandis que **les couleurs claires plus gaies apparaissent juste après l'action longue** où il se laisse aller au « fil de l'eau » entre autres. C'est à cet endroit que l'action **stoppa**, pour nous montrer qu'il fut enveloppé par

30. Au sens où l'entend encore Genette, dans son article déjà cité.

31. L'expression est de Michel Murat (1983, p. 77), qui l'étudie dans *Le Rivage des Syrtes* de Gracq.

un air humide. C'est à ce moment-là que **l'auteur utilise des couleurs en conséquence avec ce qu'il vient de vivre**. Pour lui, elle représente tout c'est pour cela que l'auteur décrit ce quai avec d'aussi belles couleurs. Pour nous montrer que Frédéric est éperdument amoureux. Les lignes 10 à 20 nous le démontrent très bien [15.1].

On voit bien comment on passe d'une description de ce qui est dit dans le texte à l'énoncé de ce que la représentation créée par le texte amène à suggérer (« Il espérait peut-être rester plus, mais il a dû repartir ») : rien d'étonnant dès lors que des « couleurs », c'est-à-dire un élément textuel (que « l'auteur utilise ») se retrouvent au même niveau de description que « l'action », c'est-à-dire un élément diégétique : « l'auteur utilise des couleurs en conséquence avec ce qu'il vient de vivre » ; la rupture de la cohérence des temps verbaux (*stoppa* et *fut*) est à cet égard un indice fort de détériorité.

3.3. Marquer de la distance, pour éviter l'effet d'homologie : il vaut la peine de comparer à ce dernier exemple le suivant (je livre la réponse complète de l'élève) :

Le texte laisse apparaître des jeux de contraste basé sur le paradoxe du clair-obscur. On peut donc voir apparaître deux champs lexicaux. L'un sur le clair avec « brillaient », « rouge » ainsi que clair » et « lumineux » et l'autre sur l'obscur avec « grises » ainsi que « couleur ardoise » mais aussi « ombre », « obscurité » ou encore « brouillard » et « noir ». Le contraste est mis aussi en évidence avec l'antithèse « couleur ardoise clair » ainsi qu'avec l'expression « redoublement d'obscurité » qui insiste sur l'aspect sombre et enfin l'oxymore « brouillard lumineux » qui insiste au contraire sur l'aspect clair [8.1].

Ce *formalisme* (dont il n'est pas besoin de souligner les marques) est un effet de censure : l'élève n'ose rien dire sur les effets du texte et se contente d'une *observation* que paralyse la peur de la paraphrase... La même élève explique le phénomène dans sa réponse d'interprétation (je cite le paragraphe entier) :

Frédéric Moreau voit les choses différemment et il a un regard subjectif sur l'environnement qui l'entoure. L'utilisation des contrastes sur le clair-obscur insiste sur le fait qu'il voit les choses autrement. L'oxymore « brouillard lumineux » fait ressortir la subjectivité de Frédéric car le mot « brouillard » est complètement opposé au mot « lumineux ». La subjectivité de son regard est aussi mise en évidence avec les verbes « brillaient », le locuteur pouvait dire simplement que les réverbères étaient allumés ou même éclairaient, mais non, il a utilisé ce verbe « briller » de même que pour « vacillaient ». Ces verbes font ressortir le fait que Frédéric voit tout autrement [8.2].

On pourrait noter quelques défaillances, notamment dans le début et la fin du texte, qui marquent un petit effet de détériorité, mais il faut surtout observer la multiplication des marques de distance : nominalisation (« L'utilisation des contrastes sur le clair-obscur insiste sur le fait qu'il voit les choses autrement »³²), inclusion des citations dans le tissu du métatexte, utilisation de termes métatextuels (« oxymore », mais aussi « locuteur », « mot », « verbe »), volonté de ne pas reformuler les descriptions en les rendant statiques (pas de verbe *être* pour rendre compte des descriptions du texte), etc.

32. Ce qui est, il faut le souligner ici, un fort critère de non paraphrase : cf. Daunay (1998).

Mais que l'on compare ce commentaire à l'extrait 15.1. cité plus haut : que dit-il de plus ? Pas grand chose, mais à ce dire, il ajoute les marques du commentaire distancié, qui éviteront *l'effet d'homologie* par quoi nous avons commencé notre examen. Il y a fort à parier que c'est finalement là que réside l'essentiel de l'apprentissage du commentaire littéraire : ce qui compte est la capacité des élèves à maîtriser une manière de parler des textes, une rhétorique du commentaire...

Encore faut-il éviter de mettre trop vite en relation cette rhétorique du commentaire avec une posture de lecture ou une distance cognitive qui serait constitutive de la lecture littéraire. Je citerai, pour illustrer la nécessité de cette distinction, un exemple où le phénomène de focalisation est clairement perçu et rendu de façon quasiment *technique*, mais où s'opère malgré tout une réelle détextualité, progressant au fur et à mesure que l'analyse avance, pour culminer avec l'expression d'une confusion personnage/lecteur (sans que *l'expression* de cette confusion informe en quoi que ce soit sur une possible confusion dans l'esprit de l'élève) :

L'auteur parvient à métamorphoser l'ambiance du décor à l'aide des sentiments du personnage. Pour cela, il emploie des passages narratifs dans un texte complètement descriptif. Le deuxième paragraphe traite plutôt de l'imaginaire, le pays des rêves où Frédéric s'introduit, plutôt son esprit, guidé par les sentiments amoureux qu'il éprouve pour Mme Arnoux. **Pourtant, tout est réel, mais c'est l'amour qui transforme ce lieu** en milieu paisible et agréable à regarder. Par exemple, [...]. **Tout se passe dans l'imagination du lecteur** [16.2].

Voici un dernier exemple de cette posture métatextuelle qui emboîte l'analyse formelle du texte et détextualité – et qui oblige à la prudence quant au sens à donner à la notion de distance cognitive et à sa possible traduction linguistique³³ :

Alexandre Dumas a également insisté sur la venue très progressive de Milady car il décrit d'abord la terre [...] ainsi que les eaux [...], puis il revient à la description du sol [...] Puis, petit à petit, il en vient à décrire le ciel [...]. Dumas vient donc tout doucement par une description terrienne puis aérienne pour enfin aborder la troupe qui mène Milady à la mort [C].

Le commentaire assez efficace de ce que Reuter (2000, p. 142) appelle la « fonction de gestion de l'écriture et de la lecture » transforme l'objet lui-même, puisque on ne sait plus si c'est Dumas ou Milady qui avance lentement...

3.4. Il n'est pas sûr que l'on gagne beaucoup, dans l'approche de la littérature, à vouloir aller plus loin, avec des élèves de lycée, que ce que révèlent ces derniers exemples : la perception intuitive à la fois du fonctionnement textuel et des effets discursifs de la description...

Si les analyses qui précèdent ne saurait être faites telles quelles dans une classe, elles suggèrent deux interventions didactiques possibles. La première porte sur la rédaction d'un commentaire : si le commentaire d'un texte descriptif ne diffère pas des autres commentaires, sans doute est-il plus facile de faire apparaître aux élèves ce que j'ai appelé *l'effet d'homologie* par la confrontation de textes descriptifs et de leurs commentaires. Ce qui peut engager une réflexion sur les procédés rhétoriques divers qui permettent de marquer, dans le commentaire, une distance avec le texte à commenter³⁴.

33. Je supprime de cet extrait les exemples tirés du texte.

34. Je renvoie sur cet aspect aux quelques propositions didactiques que je fais dans un article paru dans *Pratiques* (Daunay, 1997).

La deuxième intervention didactique possible concerne l'analyse des descriptions littéraires. Le fait que les effets discursifs de la description puissent être réitérés dans un commentaire – donc dans un autre contexte et sous une autre forme que dans sa réalisation initiale – peut permettre de mieux les *objectiver*, c'est-à-dire de les constituer comme objet d'un discours métatextuel destiné à en faire une *description*.

Quitte à admettre qu'ils soient à leur tour *réitérés* : on s'éloigne ce faisant d'un excès d'exigence formaliste, mais on se rapproche d'un rapport socialement plus partagé au texte littéraire.

CONCLUSION

Pier Paolo Pasolini, qui a écrit des chroniques littéraires pour *Il Tempo* de novembre 1972 à janvier 1975, écrivait dans la dernière :

J'ai fait des « descriptions ». Voilà tout ce que je sais de ma critique en tant que critique. Et « descriptions » de quoi ? D'autres « descriptions » auxquelles les livres se réduisent. L'anthropologie l'enseigne : il y a le « dromenon », le fait, la chose qui s'est produite, le mythe et le « legomenon », sa description parlée.

Dans la vie, des événements arrivent ; les livres les décrivent : mais en tant que livres, ce sont aussi des événements : et ils peuvent donc être eux aussi décrits : par la critique. Qui est donc « legomenon » au second degré.

Il est certain que si je devais finalement rassembler ces brèves études dans un volume, je ne pourrais pas trouver de titre plus pertinent que : *Descriptions de descriptions...*

Descriptions de descriptions : tel est le titre de l'ouvrage qui a rassemblé ces chroniques après la mort de leur auteur³⁵.

Si l'on reprend les termes de Pasolini, la question se pose de savoir ce que veut dire « décrire le *legomenon* » ou, ce qui revient au même, ce qu'est le *legomenon*. Le *dit*, en français par exemple, c'est aussi bien le *fait de dire* que *ce qui est dit*... Décrire des descriptions (au sens large que donne Pasolini à ce mot ou au sens restreint qui nous a occupés dans ces lignes), c'est finalement aussi briser les frontières entre le *dit* et le *dire* : et c'est bien ces jeux de frontières qui peuvent légitimer l'enseignement de la littérature au lycée. L'objectif à viser n'est pas de les naturaliser, mais d'en discuter.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHES R. (1977) *Fragments d'un discours amoureux*, Paris, Seuil
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BOREL M.-J. (1995) « La schématisation descriptive », in Adam J.-M. et al. (1995 [1^o éd. : 1990]), *Le discours anthropologique. Description, narration, savoir*, Lausanne, Payot.
- CHARLES, M. (1978) « La lecture critique », in *Poétique* n° 34, avril 1978, p. 129-151.
- DAUNAY B. (1993), « Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte », *Recherches* n° 19, *Comprendre*, Lille, p. 101-120.

35. La citation est reproduite d'après cet ouvrage (1984 [1979], p. 264-265).

- DAUNAY B. (1997) « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », in *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en 3^{ème}/2^{nde}*, septembre 1997, Metz, CRESEF, p. 97-124.
- DAUNAY B. (1998) « Activités métalangagières et enseignement de la littérature : paraphrase et commentaire de texte au lycée », dans Dolz J. et Meyer J.-C. dir. (1998) *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français*, Berne, Peter Lang., p. 221-235.
- DAUNAY B. (1999) « La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique) », Thèse en Sciences de l'Éducation, soutenue le 22 octobre 1999, Université de Lille III.
- DERRIDA J. (1981) *Glas II*, Paris, Denoël/Gonthier
- GENETTE G. (1969) *Figures II*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GRACQ J. (1981) *La Presqu'île*, Paris, Corti
- HOUDART-MEROT V. (1998) *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, ADAPT-PUR.
- MURAT M. (1983) « *Le Rivage des Syrtes* » de Julien Gracq, *étude de style. tome 2. Poétique de l'analogie*, Paris, Corti.
- PASOLINI P.P. (1984 [1979]) *Descriptions de descriptions*, Paris, Rivages.
- REUTER Y. (1992) « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle », dans *Pratiques* n° 76, *L'interprétation des textes*, Metz, p. 7-25.
- REUTER Y. (1998) « La description en questions », dans Reuter Y. éd. (1998) *La description. Théorie, recherches, formation, enseignement*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (2000) *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- TODOROV T. (1967) *Littérature et signification*, Paris, Larousse
- WEINRICH H. (1973 [1964]) *Le Temps*, Paris, Seuil.

Annexe 1

Frédéric Moreau, amoureux de Mme Arnoux qu'il a rencontrée peu de temps auparavant, est invité à un dîner chez M. et Mme Arnoux. Dans l'extrait ci-dessous, il vient de quitter ses hôtes et rentre à son appartement (qu'il partage avec un ami), en marchant dans les rues de Paris.

Les rues étaient désertes. Quelquefois une charrette lourde passait, en ébranlant les pavés. Les maisons se succédaient avec leurs façades grises, leurs fenêtres closes ; et il songeait dédaigneusement à tous ces êtres humains couchés derrière ces murs, qui existaient sans la voir, et dont pas un même ne se doutait qu'elle vécût ! Il n'avait plus conscience du milieu, de l'espace, de rien ; et, battant le sol du talon, en frappant avec sa canne les volets des boutiques, il allait toujours devant lui, au hasard, éperdu, entraîné. Un air humide l'enveloppa ; il se reconnut au bord des quais.

Les réverbères brillaient en deux lignes droites, indéfiniment, et de longues flammes rouges vacillaient dans la profondeur de l'eau. Elle était de couleur ardoise, tandis que le ciel, plus clair, semblait soutenu par les grandes masses d'ombre qui se levaient de chaque côté du fleuve. Des édifices, que l'on n'apercevait pas, faisaient des redoublements d'obscurité. Un brouillard lumineux flottait au-delà, sur les toits ; tous les bruits se fondaient en un seul bourdonnement ; un vent léger soufflait.

Il s'était arrêté au milieu du Pont-Neuf, et, tête nue, poitrine ouverte, il aspirait l'air. Cependant, il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'interminable, un afflux de tendresse qui l'énervait, comme le mouvement des ondes sous ses yeux. A l'horloge d'une église, une heure sonna, lentement, pareille à une voix qui l'eût appelé.

Alors, il fut saisi par un de ces frissons de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur. Une faculté extraordinaire, dont il ne savait pas l'objet, lui était venue. Il se demanda, sérieusement, s'il serait un grand peintre ou un grand poète ; - et il se décida pour la peinture, car les exigences de ce métier le rapprocheraient de Mme Arnoux. Il avait donc trouvé sa vocation ! Le but de son existence était clair maintenant et l'avenir infaillible.

Quand il eut refermé sa porte, il entendit quelqu'un d'autre qui ronflait, dans le cabinet noir, près de la chambre. C'était l'autre. Il n'y pensait plus.

Son visage s'offrait à lui dans la glace. Il se trouva beau ; - et resta une minute à se regarder.

Gustave Flaubert, *L'Education sentimentale*

1. QUESTIONS D'OBSERVATION (8 POINTS)

- 1.1. Etudiez les différentes valeurs de l'imparfait dans les deux premiers paragraphes.
- 1.2. Relevez tous les mots ou expressions du texte qui rendent compte des couleurs ou de la lumière : classez-les pour faire ressortir les jeux de contraste que le texte veut faire apparaître.
- 1.3. Relevez les mots ou expressions du texte qui montrent que Frédéric se pense différent et au-dessus des autres. Justifiez à chaque fois votre réponse.

2. QUESTIONS D'ANALYSE, D'INTERPRETATION OU DE COMMENTAIRE (12 POINTS)

- 1.1. A quoi voit-on que Frédéric vient de vivre un moment exceptionnel ?
- 1.2. En quoi le sentiment amoureux de Frédéric transfigure-t-il l'environnement ?

Annexe 2

Milady, une jeune femme coupable d'innombrables crimes, vient d'être jugée, de nuit, par un « tribunal » composé de son beau-frère, Lord de Winter, et des quatre Mousquetaires, d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis. Tous l'ont condamnée à mort, et elle est conduite au lieu de son exécution.

Il était minuit à peu près ; la lune, échanquée par sa décroissance et ensanglantée par les dernières traces de l'orage, se levait derrière la petite ville d'Armentières, qui détachait sur sa lueur blafarde la silhouette sombre de ses maisons et le squelette de son haut clocher découpé à jour. En face, la Lys roulait ses eaux pareilles à une rivière d'étain fondu ; tandis que sur l'autre rive, on voyait la masse noire des arbres se profiler sur un ciel orageux envahi par de gros nuages cuivrés qui faisaient une espèce de crépuscule au milieu de la nuit. À gauche s'élevait un vieux moulin abandonné, aux ailes immobiles, dans les ruines duquel une chouette faisait entendre son cri aigu, périodique et monotone. Çà et là dans la plaine, à droite et à gauche du chemin que suivait le lugubre cortège, apparaissaient quelques arbres bas et trapus, qui semblaient des nains difformes accroupis pour guetter les hommes à cette heure sinistre.

De temps en temps un large éclair ouvrait l'horizon dans toute sa largeur, serpentait au-dessus de la masse noire des arbres et venait comme un effrayant cimenterre couper le ciel et l'eau en deux parties. Pas un souffle de vent ne passait dans l'atmosphère alourdie. Un silence de mort écrasait toute la nature ; le sol était humide et glissant de la pluie qui venait de tomber, et les herbes ranimées jetaient leur parfum avec plus d'énergie.

Deux valets traînaient Milady, qu'ils tenaient chacun par un bras ; le bourreau marchait derrière, et Lord de Winter, d'Artagnan, Athos, Porthos et Aramis marchaient derrière le bourreau.

Alexandre Dumas, *Les Trois Mousquetaires*, chapitre LXVI (1844)

QUESTIONS (4 POINTS)

- 1. Étudiez les différentes valeurs de l'imparfait dans ce texte.**
- 2. Relevez et classez les mots et expressions qui rendent compte de la couleur ou de la lumière. À quelle technique picturale peut-on penser ici ?**

FAITES UN COMMENTAIRE COMPOSÉ (16 POINTS)