

**APPRENDRE A ECRIRE DES COMMENTAIRES COMPOSES**

Isabelle Delcambre  
I.U.F.M. de Lille

Le commentaire composé tel qu'il est actuellement exigé au niveau des classes de Lycée (Bac ou Bac Pro), révèle les difficultés des élèves dans leur grande majorité par rapport à la lecture littéraire d'une part et à la production d'un discours d'exégèse d'autre part.

La lecture littéraire suppose de savoir comprendre, analyser et interpréter le texte-source donné à commenter. La production d'un discours d'exégèse suppose de maîtriser planification et mise en texte, ces deux phénomènes étant à travailler selon des aspects à la fois généraux et spécifiques: le dispositif institutionnel de production du commentaire, conçu comme texte second articulé à un texte-source, ressemble à celui du résumé mais les activités mises en oeuvre sont fondamentalement différentes, ne serait-ce qu'à cause du rôle (de ce fait) déterminant de conduites d'interprétation dans le CC<sup>1</sup>, qui sont exclues de l'activité de résumé ; le fonctionnement discursif du texte-cible, le commentaire en tant que texte présentant et justifiant une lecture, n'est pas sans points communs avec celui de la dissertation<sup>2</sup> où il s'agit également de présenter, justifier et discuter des opinions ou des jugements, à la différence près qu'il s'agit dans le CC d'utiliser le texte-source, ses traits distinctifs et la théorisation qu'on est capable d'en faire comme éléments de preuve, de justification argumentative.

Il est donc important, si l'on veut construire un apprentissage de cette pratique d'exégèse, de fragmenter les objets d'étude: la production d'un commentaire est une activité complexe qui, on l'a vu, met en jeu des activités nombreuses et différentes ; ainsi la proposition de démarche qui fait l'objet de cet article se

---

1. — Désormais CC sera employé pour commentaire composé.

2. — «Dissertation» s'entend ici comme terme générique, englobant des activités de production textuelle qui se nomment selon les lieux institutionnels «devoir d'argumentation» (Brevet des Collèges), «discussion» ou «composition française sur un sujet littéraire» ou «essai littéraire» (EAF, sujets de 1<sup>o</sup> ou 3<sup>o</sup> type), «commentaire» (BEP), «dissertation» (Bac, épreuve de philosophie), etc.

cantonnera-t-elle au problème du fonctionnement discursif du CC<sup>3</sup>.

### *Les manuels et autres ouvrages méthodologiques*

Les conseils méthodologiques des manuels en usage, faute de s'appuyer sur des éléments de théorie des textes, sont redoutablement flous<sup>4</sup> et ne sont généralement compréhensibles que par des experts. Comment organiser dans un texte cohérent et intéressant à lire la/les lecture(s) que l'on fait du texte-source? Qu'est-ce qu'un centre d'intérêt? comment passer d'un centre d'intérêt à un autre? quelle planification, quelle orientation argumentative mettre en oeuvre? comment utiliser des exemples que l'on a du mal à généraliser? Autant de problèmes (et j'en oublie) sur lesquels il est urgent de construire des séquences d'apprentissage qui ne soient pas que des prescriptions vagues.

Dans la plupart des cas, ces conseils font une description d'un produit idéal, sous une forme normative, sans montrer comment on peut faire pour aboutir au produit fini. Ainsi, à propos de l'insertion des exemples, on rappellera au mieux<sup>5</sup>, dans une double page méthodologique consacrée au «bon usage des citations» les règles typographiques permettant de «faire des citations naturelles»<sup>6</sup>, mais on laissera dans l'ombre comment on articule exemple et argumentation, comment on utilise une citation pour justifier une interprétation.

Enfin, et particulièrement dans le cas de la planification du CC, les manuels et les ouvrages périscolaires sont impuissants à mettre en évidence que la production de ce genre de texte repose sur des fonctionnements textuels transversaux<sup>7</sup>, généraux donc, et qu'il y a là possibilité pour les élèves d'opérer un certain nombre de transferts des apprentissages menés sur d'autres genres de textes, la dissertation par exemple.

### *Un exemple: «Faire un plan»*

Il apparaît le plus souvent à la lecture de ces ouvrages que le «plan» du commentaire composé est fonction du type de texte étudié, qu'il n'y a aucune régula-

3. — Il ne sera donc pas du tout question des problèmes de construction de l'analyse ni de ceux de l'interprétation, que j'ai tenté par ailleurs d'aborder, cf I. Delcambre «L'apprentissage du commentaire composé en seconde», *Pratiques* n° 68, sept. 1989.

4. — Pour une analyse plus détaillée, voir I. Delcambre «L'apprentissage du commentaire composé en seconde», *Pratiques* n° 68, sept. 1989.

5. — Ainsi dans F. Crépin, M. Loridon, E. Pouzalgues-Damon, *Français - Méthodes et Techniques*, Nathan technique, 1988, p. 178-179.

6. — Sic! voir X. Darcos, H. Hasselot, B. Tartayre (1988) *Français*, Hachette Lycées, p. 140-141.

7. — A l'exception, il faut être juste, des conseils sur l'introduction, la conclusion et la rédaction du paragraphe. Mais tout cela ne donne pas un plan.

rité, que, par exemple, «l'objectif est que chaque lecteur adapte ces procédés [prendre des repères et interpréter ces signes] pour inventer sa propre démarche»<sup>8</sup> ; ce conseil intervient vers la fin de l'opuscule, dans une partie qui s'intitule «organiser et rédiger», dans la sous-partie «Organiser» qui débute avec les problèmes que l'on rencontre pour «S'orienter dans le texte», (c'est de là que vient la citation ci-dessus) ; «S'orienter dans le texte» signifie construire une analyse qui prépare le commentaire, et cette partie enchaîne immédiatement avec «Faire un plan», laquelle donne pour tout conseil le rappel suivant: «les repérages doivent vous amener à des déductions, à partir desquelles vous définirez de grands axes, qui vous permettront de constituer des paragraphes et de construire, ainsi, un plan» ; des exemples de plans suivent sans que l'on précise davantage comment on procède.

Ce qui me paraît remarquable ici, c'est le parallélisme de ces deux chapitres qui confirme le fait que le plan (i.e. la gestion du texte-cible) n'est rien d'autre que l'analyse du texte-source. Par ailleurs la préconisation de l'invention en matière de méthodologie de travail («inventer sa propre démarche») fait écho au libéralisme des I.O. (juin 1983): «les indications [du libellé] ne sont à aucun degré impératives ou contraignantes. Elles 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». Une telle ouverture est effectivement souhaitable pour qui sait déjà faire, elle est redoutable pour qui se demande comment faire.

### *Le commentaire composé: un exercice rhétorique ?*

Le problème avec cet exercice est que le vide que je souligne dans les lignes qui précèdent ne me paraît pas actuellement facile à combler: à lire les corrigés d'annales, il semble bien qu'il n'y ait guère de régularité en la matière, que la recherche sinon de plan-type (dont on sait combien c'est une notion dangereuse) du moins de schémas discursifs<sup>9</sup> n'est pas promise à un bel avenir en ce qui concerne le CC ; au mieux peut-on s'appuyer sur la notion de plan thématique, qui est particulièrement mou et n'est pas fait pour faciliter les apprentissages. Je conseille cependant de (re)lire les Instructions Officielles de juin 83 qui proposent plusieurs «modes d'organisation» qui, pour l'instant ne me paraissent pas forcément les pires. Mais je tiens à dire que ce problème, à lui tout seul, pourrait bien invalider la pratique et l'enseignement du Commentaire Composé

8. — M. Dimeglio, M. Méary, *Français - Le Commentaire composé*, Hachette Education, 1990, p. 80.

9. — Pour l'application d'une telle notion à des productions de textes scolaires, voir B. Delforce (1985) «Approches didactiques de la production d'un écrit «fonctionnel»: les difficultés de la dissertation», *Pratiques* n° 48, et F. Darras, M.P. Vanseveren (1991) «Les avatars du plan dialectique: une aporie didactique», *Recherches* n° 14.

tel que la plupart des enseignants de français s'efforcent de le mener. S'il y a un exercice scolaire que l'on peut traiter de «rhétorique» au sens le plus négatif du terme, ce me semble être plus le commentaire dit composé que la dissertation<sup>10</sup>. Peut-être faut-il se dégager de l'obsession du plan, de la phobie de la scission fond/forme et du commentaire linéaire, de manière à consacrer le temps ainsi libéré dans la gestion de la classe à travailler prioritairement les phénomènes d'interprétation et de construction du sens, quitte à laisser l'élève libre d'organiser le compte-rendu de son interprétation de manière souple.

### *Pour un apprentissage, quand même<sup>11</sup>, du commentaire composé*

Les propos tenus ci-dessus n'auraient, hélas, réellement de pertinence qu'associés à une réforme institutionnelle du baccalauréat, qui, aujourd'hui, conditionne tous les apprentissages en classe de français au Lycée. En l'absence d'une telle réforme, il faut quotidiennement enseigner et préparer les élèves à être les moins mauvais possible le jour de l'écrit. C'est pourquoi, au rebours de toute logique et en contradiction avec les positions développées plus haut, je propose une démarche d'apprentissage du commentaire composé, en tant qu'il est une activité de production d'écrit.

L'apprenant, le grand commençant, a besoin de se représenter au moins ce à quoi ça ressemble, un commentaire, par quoi ça commence, quelles sont les formules que l'on peut utiliser pour parler d'un texte, quel est le but poursuivi par ce type d'opération, etc. C'est ce que la démarche que je vais présenter se donne comme objectif.

Le matériel utilisé est un corrigé d'annales<sup>12</sup> proposant un CC à partir de l'incipit du roman d'Aragon, *Aurélien*. Le seul intérêt de travailler en classe avec de tels textes est que, vu le caractère (presque?) exclusivement scolaire de la pratique du commentaire composé, il est difficile de trouver des écrits sociaux produits hors de l'institution scolaire qui puissent aider les élèves grands commençants à se faire une représentation des tâches du commentaire et du texte à produire. On est donc contraint à cette circularité: le corrigé d'annales est le seul exemple de ce qui est attendu à l'examen (d'où d'ailleurs la fortune éditoriale de ces opuscules).

L'usage de ces textes à des fins d'analyse met les élèves en situation de lecteurs de CC ; avec l'aide et la médiation de l'enseignant, ils peuvent percevoir le fonctionnement de ce genre d'écrit, la fonctionnalité de certaines manifestations

10. — Pour une réhabilitation prudente de la dissertation, voir M. Charolles (1990) «La dissertation, quand même», *Pratiques* n° 68.

11. — J'emprunte l'effet de ce connecteur à M. Charolles, voir la note précédente.

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

textuelles, comme l'introduction ou l'insertion des citations. Placés ainsi dans une situation équivalente à celle du correcteur, ils sont à même de se construire une représentation que l'on peut espérer efficace pour leur propre activité de production, l'implicite de cette affirmation étant que toute production de texte inclut des opérations de décentrement par rapport à ce que l'on est en train d'écrire et de gestion des activités de compréhension du lecteur, de guidage de sa lecture. Mettre les élèves en position de lecteurs des genres de textes qu'ils sont amenés à écrire permet de clarifier ces phénomènes de décentrement/contrôle.

Cela dit, l'usage des corrigés d'Annales peut poser problème avec des élèves grands commençants ou en difficulté: ce sont des textes produits par des adultes cultivés et experts, bien que généralement anonymes. Et l'on sait que bien souvent leurs textes sont difficiles à lire pour des élèves ordinaires, à cause d'un style élaboré et d'une formulation abstraite ou cultivée des analyses produites sur le texte. C'est pourquoi je n'ai pas hésité dans la démarche qui suit à reformuler certains passages de ce corrigé de manière à les rendre plus faciles d'accès aux élèves, l'objectif étant ici de focaliser ces derniers sur des phénomènes macrostructurels et non sur des problèmes d'élégance de style.

***Démarche 1: clarification des phénomènes de planification du commentaire composé:***

Préalable: les deux premières démarches se déroulent à partir du corrigé d'Annales à l'exclusion de toute référence au texte-source. Il semble que ce soit une condition pour que les fonctionnements textuels soient visibles, indépendamment en quelque sorte de la pertinence des analyses de ce corrigé. Il s'agit de faire que les élèves se dégagent, dans ces séquences de travail, de la recherche du sens, des idées, du «quelque chose à dire» pour mieux voir et prendre conscience des phénomènes textuels propres au texte-cible.

**Situation 1:**

*Objectifs:* mettre en parallèle l'introduction et la conclusion, observer les reprises, mais aussi les différences de formulation, les ajouts en conclusion qui laissent à penser que «quelque chose» s'est passé au cours du texte d'exégèse: la clôture n'est pas la simple reprise rhétorique de l'ouverture.

### Document 1<sup>13</sup>

Aragon, plus connu comme poète, est également romancier.

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

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

[...]

Ecrire un roman amoureux au XX<sup>e</sup> siècle demande souvent un jeu avec la tradition. Aragon, dans cet extrait qui ouvre *Aurélien*, brouille les pistes en feignant de tourner le dos à l'intrigue amoureuse. En réalité, l'aversion de son héros pour l'héroïne, le portrait peu flatteur de celle-ci et la construction du texte montrent le rôle tout-puissant de l'inconscient et de l'irrationnel dans la naissance du sentiment amoureux. Le parti-pris d'une écriture subjective avec ses insuffisances et ses exagérations enrichit le rôle du lecteur et l'étude du cœur humain.

*Tâche 1*: présenté comme tel, ce document est obscur ; la première tâche est de faire identifier par les élèves qu'il s'agit de l'introduction et de la conclusion du même CC<sup>14</sup> ; que le passage manquant représente donc le «développement».

*Tâche 2*: on peut effectuer un travail de comparaison entre ces deux paragraphes: quels sont les éléments thématiques communs ou différents entre introduction et conclusion? On découvre des éléments nouveaux ajoutés en conclusion (présence de l'inconscient et de l'irrationnel dans le texte d'Aragon). Il semble donc que le «développement» ne serait pas entièrement sous la dépendance de l'introduction: il peut générer des idées nouvelles, absentes du projet initial, présente dans une conclusion résumante.

*Tâche 3*: S'appuyer sur l'introduction pour anticiper le déroulement du commentaire: combien de parties? quels en seraient les thèmes dominants? les orientations interprétatives?

*Variante*: construire à partir de ces deux extraits une représentation modélisante de l'introduction et de la conclusion d'un CC. Mais un tel objectif est plus intéressant à travailler à partir d'un corpus d'introductions ou de conclusions.

13. — Texte exact du corrigé d'Annales, reproduit, ainsi que les autres extraits, avec l'aimable autorisation de la librairie Vuibert.

14. — Voir l'introduction et la conclusion d'un CC et non d'une dissertation.

## Situation 2

**Objectifs:** finaliser le travail précédent en se servant de l'introduction pour repérer l'organisation du commentaire, celui-ci étant présenté sous forme de squelette, tous les exemples en étant ôtés.

### Document 2<sup>15</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Tâche 1:** observer le document: l'identifier comme le «développement» absent du document 1 et repérer que les coupures [...] correspondent aux exemples ou analyses du texte-source (que l'on n'a toujours pas lu). Le document 2 n'est donc qu'un squelette de texte, cohérent cependant puisque les articulations principales en sont conservées ainsi que l'orientation générale.

15. — Le texte des Annales est ici réécrit, de manière d'une part à le simplifier, d'autre part à le condenser.

*Tâche 2*: à partir des annonces faites dans l'introduction, on attend trois parties («le motif de la rencontre», «le portrait de l'héroïne», «le regard du narrateur») ; peut-on les délimiter dans ce document qui représente sous forme condensée et schématique le développement? La tâche est purement ici d'identification.

*Tâche 3*: qu'est-ce qui, dans ce texte, aide à ces repérages?

Pour travailler cet objectif plusieurs solutions sont envisageables: le document 2 tel qu'il est présenté ci-dessus met en évidence la structure du texte par la disposition typographique (interlignes doublés entre les paragraphes et alinéas) ; la tâche est donc simplifiée et l'on peut se concentrer sur le repérage des énoncés métatextuels d'ouverture ou de clôture de chaque partie (ex.: «Aragon effectue le même brouillage avec la tradition sur le portrait de Bérénice»), énoncés qui assurent la gestion du lecteur, qui ont pour fonction eux aussi de marquer le plan et sont donc redondants, si l'on veut, avec les marques typographiques.

Si l'on juge les élèves suffisamment au point sur ce genre de question, on peut compliquer la tâche en présentant le document 2 sans marquage typographique autre que les alinéas:

### Document 3

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

[...]

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

[...]

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

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

[...]

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

[...]

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

Le choix du héros comme narrateur au lieu d'un narrateur omniscient à la Balzac



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

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

[...]

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

[...]

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

[...]

Pour réussir la tâche, il faudra mettre en oeuvre de manière beaucoup plus forte les hypothèses d'organisation qui l'on aura formulé à partir de l'introduction et être capable de s'appuyer sur le repérage des énoncés métatextuels pour organiser le texte, ce qui suppose une relative maîtrise de ces fonctionnements textuels.

*Tâche 4:* comparer la longueur respective de chaque partie et constater qu'elles ne sont pas équilibrées. Expliquer qu'il est concevable que la troisième partie soit plus longue en rappelant ce qui avait été constaté à propos de la conclusion: il y a toute chance pour que ce soit en 3<sup>e</sup> partie qu'apparaisse le nouveau thème d'analyse récapitulé en conclusion. L'intérêt de cette observation est d'interroger les élèves sur l'idée généralement répandue qu'«il faut que les parties soient équilibrées».

*Tâche 5:* repérer au fil de ce texte, même tronçonné, l'orientation argumentative dominante de ce CC: le thème du jeu avec la tradition littéraire (reprise du topos de la rencontre amoureuse et du coup de foudre mais distance, voire rupture avec les illustres prédécesseurs) se trouve comme un fil conducteur tout au long du texte, quelque soit l'objet d'analyse.

## Intermède

Avant de proposer aux élèves le texte de l'épreuve, on peut faire le bilan de ce travail en essayant de se représenter et le texte d'Aragon (quel genre? quel type? quelle époque? de quoi parle-t-il? etc...) et celui de l'énoncé.

## Document 4

La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide. Elle lui déplut, enfin. Il n'aima pas comment elle était habillée. Une étoffe qu'il n'aurait pas choisie. Il avait des idées sur les étoffes. Une étoffe qu'il avait vue sur plusieurs femmes. Cela lui fit mal augurer de celle-ci qui portait un nom de princesse d'Orient sans avoir l'air de se considérer dans l'obligation d'avoir du goût. Ses cheveux étaient ternes ce jour-là, mal tenus. Les cheveux coupés, ça demande des soins constants. Aurélien n'aurait pas pu dire si elle était blonde ou brune. Il l'avait mal regardée. Il lui en demeura une impression vague, générale, d'ennui et d'irritation. Il se demanda même pourquoi. C'était disproportionné. Plutôt petite, pâle, je crois... Qu'elle se fût appelée Jeanne ou Marie, il n'y aurait pas repensé, après coup. Mais Bérénice. Drôle de superstition. Voilà bien ce qui l'irritait.

Il y avait un vers de Racine que ça lui remettait dans la tête, un vers qui l'avait hanté pendant la guerre, dans les tranchées<sup>1</sup>, et plus tard, démobilisé. Un vers qu'il ne trouvait même pas un beau vers, ou enfin dont la beauté lui semblait douteuse, inexplicable, mais qui l'avait obsédé. qui l'obsédait encore :

*Je demeurai longtemps errant dans Césarée<sup>2</sup>*

En général, les vers, lui... Mais celui-ci revenait et revenait. Pourquoi ? c'est ce qu'il ne s'expliquait pas. Tout à fait indépendamment de l'histoire de Bérénice... l'autre, la vraie... D'ailleurs il ne se rappelait que dans ses grandes lignes cette romance, cette scie<sup>3</sup>.

ARAGON, *Aurélien*, 1944.

1. L'action du roman se situe en 1920.

2. Le vers cité est tiré de la tragédie de Racine, *Bérénice*. Césarée était une ville d'Orient.

3. Scie : air obsédant, rengaine répétée de façon exaspérante.

Vous ferez de ce texte un commentaire composé. En vous appuyant sur une analyse précise du mode de narration, vous pourrez montrer notamment, ce qui fait l'originalité de ce début de roman.

**Démarche 2: clarification des phénomènes de généralisation (utilisation des notions de l'analyse littéraire) et d'insertion des repérages et analyses pratiqués sur le texte-source.**

**Objectifs:** compléter les «trous» du texte-squelette réalisé à partir du corrigé d'Annales (doc.2 ou 3). Les trous sont ici d'importance ; rien à voir avec les trous d'un test de closure qui portent sur des mots. Dans cette démarche, ce qui a été ôté est de l'ordre du paragraphe, ou au minimum de la phrase.

**La tâche** de l'élève est donc de se constituer les matériaux d'analyse (faire des repérages dans le texte-source) qui pourront servir de preuve à l'appui des affirmations généralisantes du commentaire rédigé. Il fait donc le travail inverse de ce qu'il est sensé faire le jour de l'examen, où il doit produire un discours géné-

ralisant à partir d'observations ou d'intuitions de lecture. L'hypothèse didactique est ici celle de la diversification des modes d'apprentissage: cette démarche inverse est tout aussi complexe, (et peut-être d'ailleurs plus contraignante) que celle du travail de l'élève en autonomie: elle me semble tout aussi formatrice.

*Modalités de travail:*

- laisser les élèves faire eux-mêmes les prélèvements et analyses du texte-source qui illustrent les interprétations du corrigé et leur demander de les rédiger de manière à pouvoir les insérer dans le doc.2. Il va sans dire que c'est la tâche la plus difficile.
- à l'inverse, deux types d'aide peuvent être proposés aux élèves pour la réalisation de cette tâche:

*a/ une liste du type de repérages à faire dans le texte-source*

**document 5**

Pour compléter ce texte, vous pouvez :

- étudier, à propos du héros, le thème de l'exaspération
- de même, celui de l'imprécision
- le plan du texte
- le portrait de Bérénice
- étudier le réseau lexical de l'irrationnel
- de même, les mécanismes de l'obsession
- faire le relevé des verbes de perception
- de même, les sujets syntaxiques
- repérer des traces de monologue intérieur
- de même, à propos de style direct
- vous interroger sur le rôle du prénom dans la comparaison entre les deux Bérénice (celle d'Aragon et celle de Racine)
- réfléchir aux rapports entre techniques romanesques et «psychologie moderne» (place de l'inconscient)

accompagnée d'une aide intertextuelle

### Document 5 bis

Pour vous aider, quelques éléments à propos du vers de Racine (tiré de *Bérénice*) :

- Cet alexandrin est prononcé par Antiochus, éternel amoureux repoussé par Bérénice et rival de Titus, à la scène 4 de l'acte I quand il revoit pour la première fois la reine. C'est une historique de ses années de séparation et de ses sentiments pour la reine :

« Dans l'Orient désert, quel devint mon ennui  
Je demeurai longtemps errant dans Césarée  
Lieux charmants où mon cœur vous avait adorée  
Je vous redemandais à vos tristes états  
Je cherchais en pleurant la trace de vos pas ».

Le contexte amoureux, la peur de la solitude, l'obsession de la femme aimée s'appliquent à la situation d'Antiochus et d'Aurélien.

- Vous devez savoir également que Corneille a écrit une pièce intitulée *Tite et Bérénice*.

b/ en désordre, les paragraphes du corrigé servant d'exemples-preuves et qui ont été ôtés dans le premier temps de cette démarche pour constituer ce que j'ai appelé le texte-squelette. Il s'agit alors de les replacer dans le texte à trous.

### Document 6

A. Dès la 1ère phrase, Aragon pose l'aversion du héros pour l'héroïne : « La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide ». Le même sentiment d'animosité se manifeste tout au long du texte, directement lié à l'évocation de la jeune femme ou au souvenir du vers racinien qu'elle suscite. « Il lui en demeurait une impression vague, générale, d'ennui et d'irritation ». Une exaspération comparable et aussi « disproportionnée » caractérise le souvenir du vers de Racine. Ce sentiment est souligné par des répétitions (« Mais celui-ci revenait et revenait ») et des termes péjoratifs (« cette romance, cette scie »). Le portrait féminin, à dire vrai totalement subjectif, que fait Aurélien de Bérénice, s'oppose également à la tradition romanesque qui idéalise la femme.

B. Cet extrait est composé de deux paragraphes, apparemment peu liés, si ce n'est par le prénom de Bérénice, désignant conjointement la jeune femme rencontrée par Aurélien et l'héroïne, la reine orientale immortalisée par Racine et Corneille dans *Bérénice* et *Tite et Bérénice*. Aurélien ne se souvient de la jeune femme qu'à cause de son prénom. Cette phrase le souligne : « Qu'elle se fût appelée Jeanne ou Marie, il n'y aurait pas repensé après coup ». Un souvenir obsessionnel, et par là même irritant, voilà la clé des deux paragraphes. Il ne peut détacher son souvenir de la jeune femme et du vers de Racine.

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

Dans un roman et pour des lecteurs qui ne peuvent plus ignorer l'inconscient et ses

méandres, la filiation est nette. D'ailleurs, outre la similitude du sentiment, l'absence d'indifférence que manifeste Aurélien vis-à-vis d'une femme apparemment insignifiante est significative. Peu lui importerait son accoutrement, son prénom, sa coiffure s'il n'était inconsciemment attiré par elle.

C. On y remarque un grand nombre de verbes de perception : voir, trouver, aimer, avoir des idées, augurer, dire, regarder, se demander, repenser, irriter, trouver (de nouveau), s'expliquer, se rappeler. La totalité des propositions a pour sujet grammatical Aurélien. Bérénice n'est qu'objet de regard et de critique dans le texte. Cette subjectivité est soulignée par des ruptures de construction, des corrections qui montrent la pensée d'Aurélien en marche. Citons ces fragments de monologue intérieur : «Il la trouva franchement laide. Elle lui déplut enfin» qui amoindrit la critique. Aragon revient parfois au style direct : «les cheveux coupés, ça demande des soins constants» ou «Plutôt petite, pâle, je crois...»

D. Le lecteur doit être plus actif, le sens ne lui est pas livré. Il ignore comment est Bérénice, il se demande comment les sentiments d'Aurélien vont évoluer. Il doit à la fois inventer le personnage de Bérénice et décrypter le vrai dans les paroles et les demi-aveux d'Aurélien. Ce parti-pris technique n'est pas un procédé gratuit. Il permet de souligner le mystère des êtres, de la naissance des sentiments, les imbroglios de l'inconscient. La quête amoureuse se double d'une quête du Sens. Les nouvelles techniques romanesques sont ici au service d'une psychologie affinée, qui enrichit l'étude de l'amour des êtres et des relations qu'ils tissent entre eux.

E. Si le texte commence par une phrase affirmative, la suite en revanche est plus indécise. Bérénice lui déplut enfin... «Ses cheveux étaient ternes ce jour-là» (la précision temporelle atténue la sévérité du jugement). Le lecteur dépendant du regard d'Aurélien n'est guère fixé sur l'héroïne puisque Aurélien «l'avait mal regardée». Il «n'aurait pas pu dire si elle était blonde ou brune». La même confusion caractérise le souvenir du vers racinien : pourquoi ce vers chez un personnage apparemment peu poète («En général, les vers, lui...»), pourquoi se souviendrait-il de l'histoire de Bérénice : «D'ailleurs, il ne se rappelait que dans ses grandes lignes, cette scie»?

F. Bérénice n'est vue qu'à travers les yeux d'Aurélien dans cette première page. Ce portrait, quoique sujet à caution, s'oppose au regard traditionnel porté sur les héroïnes. Bérénice semble «franchement laide». «Elle lui déplut» : elle n'exerce aucune séduction directe. Elle est insignifiante : «Plutôt petite, pâle». Peu gâtée physiquement, elle est de plus inélégante, au moins selon Aurélien. Elle porte un vêtement commun «une étoffe qu'il avait vue sur plusieurs femmes». Elle ne semble même pas soigneuse de sa personne. Comme les femmes de la génération de *La Garçonne*, elle a coupé ses cheveux mais ne les soigne pas : «Ses cheveux étaient ternes ce jour-là, mal tenus. Les cheveux coupés, ça demande des soins constants».

G. Le texte multiplie les rapprochements et les oppositions entre les deux femmes. C'est grâce au prénom commun qu'Aurélien n'oublie pas l'insignifiante jeune femme. C'est encore à cause du prénom qu'il s'irrite de la médiocrité de la deuxième Bérénice, comme si son prénom l'obligeait à une certaine noblesse et — pourquoi pas — à inspi-

rer l'amour : «Cela lui fit mal augurer de celle-ci qui portait un nom de princesse d'Orient sans avoir l'air de se considérer dans l'obligation d'avoir du goût».

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

Ces deux aides peuvent être utilisées de manière différenciée. La seconde est la plus simple, des enchaînements cohésifs ou thématiques facilitant la reconstruction du puzzle<sup>16</sup>.

La première suppose qu'un certain nombre d'apprentissages métalinguistiques, stylistiques, narratologiques, etc... aient été faits.

Elle me semble poser différents types de problèmes: certaines de ces opérations seront difficiles à faire en tant que telles (repérer le monologue intérieur, par ex.) ; d'autres, plus évidentes à mettre en oeuvre, comme le relevé des sujets syntaxiques, peuvent mettre les élèves en difficulté en ce qu'il n'est pas évident de voir à quoi elles peuvent servir.

Pour résoudre ces difficultés, un premier travail consisterait à *mettre en relation cette liste d'opérations (doc.5) avec le doc.2*: à quels endroits de ce texte pourrait-on avoir besoin de l'analyse du plan? du thème de l'imprécision ou de l'exaspération? etc... Il s'agit d'une simple mise en relation qui n'aboutit pas forcément à la rédaction proprement dite du paragraphe à insérer.

L'absence de la tâche de mise en texte ne rend pas forcément ce travail simpliste: ainsi, comment, quand on est un élève débutant, concevoir que le relevé des verbes de perception et des sujets syntaxiques, ainsi que le repérage des traces de monologue intérieur et de style direct, que tout cela va être globalisé dans le même paragraphe rendant compte des phénomènes de point de vue dans le texte d'Aragon (cf le paragraphe C dans le doc.6)?

De même, c'est après le 2<sup>o</sup> paragraphe (doc.2) qu'interviennent non seulement l'analyse du plan, ce qui est tout à fait facile à pronostiquer, mais aussi la citation de Racine (doc 5 bis) et le thème de l'obsession, ce qui est beaucoup moins évident.

En outre, certains des thèmes pointés dans la liste du doc.5 ne sont pas explicitement annoncés dans le plan du doc.2: ainsi, le thème de l'exaspération du héros qui est à mettre en relation avec le 1<sup>o</sup> paragraphe du plan. Nous ne parlerons pas du rapport entre inconscient et techniques romanesques qui n'a été

16. — Les réponses sont les suivantes, dans l'ordre des blancs du texte: A, B, F, G, C, D, E. J'ai conservé ici, à peu de choses près, le texte du corrigé. Pour des élèves en difficulté, il serait souhaitable de faire le même travail de reformulation condensatrice que celui que j'avais fait sur le doc. 2. Dans les extraits A, B, C, pour des raison d'enchaînement cohésif, j'ai dû partiellement réécrire le début du texte.

retenu dans la liste qu'en guise de provocation. C'est le seul moment dans la démarche où a été maintenue une distance maximale d'avec la culture et les connaissances des élèves. A traiter avec doigté, donc.

Par contre, certains éléments sont faciles à introduire dans le plan comme l'analyse du portrait de Bérénice et celle du plan. L'intérêt est alors de faire porter l'attention des élèves sur les formules que l'on peut utiliser pour introduire de telles études dans un CC «Ici, Bérénice est dépeinte par Aurélien de façon peu flatteuse», «La construction du texte en est une preuve».

Le travail en classe pourrait donc se contenter de placer ce qui semble évident et de réserver un certain nombre d'hypothèses avant de passer à la validation en proposant le doc.6 qui permet de répondre aux questions demeurées en suspens.

*Une autre démarche consisterait à mettre en relation les extraits rédigés du doc. 6 et cette liste d'opérations (doc. 5) sans observer dans l'immédiat le placement des extraits dans le plan du doc.2. L'objectif est alors de travailler à la construction de notions par généralisation et à la représentation de certains mécanismes d'analyse littéraire.*

Ainsi, avec l'extrait C, on peut faire prendre conscience aux élèves des phénomènes de construction de l'analyse dans le commentaire: quatre repérages différents (verbes de perception, sujets syntaxiques, monologue intérieur, style direct) vont servir la même cause. L'intérêt pédagogique du paragraphe C est qu'il ne nomme pas ce à quoi servent ces quatre repérages. Il s'agirait donc ici très précisément de produire cette généralisation, en l'occurrence «Le texte est entièrement écrit du point de vue d'Aurélien», sans avoir immédiatement recours au plan du doc. 2.

De même, avec l'extrait B, légèrement réécrit pour pouvoir être utilisé indépendamment du doc.5 bis où apparaît la citation de Racine, on voit comment l'analyse du plan du texte est associée au thème de l'obsession<sup>17</sup> : là encore c'est une association d'études différentes qui va constituer l'analyse.

Autre exemple: le thème de l'imprécision ne peut être affecté à l'extrait E que si l'on généralise à partir de mots ou expressions comme «indécise», «n'est guère fixé», «confusion».

L'association des termes de la liste avec les autres paragraphes du doc.6 pose nettement moins de problèmes ; comme dans la démarche précédente, cette phase d'association pourra être suivie par la tâche d'insertion dans le plan (doc 2) des extraits ainsi travaillés.

---

17. — L'utilisation de la citation de *Bérénice* est à l'instar des rapports entre inconscient et écriture à manier avec beaucoup de précautions: les élèves pourront légitimement s'insurger contre une telle exigence dans le commentaire de texte. C'est le deuxième cas où l'usage d'un corrigé d'Annales peut s'avérer délicat. Par ailleurs, tant que les sujets de Baccalauréat ne s'efforceront pas de donner aux élèves des informations précises et utilisables sur l'intertextualité convoquée par le texte à commenter, un corrigé de ce genre ne pourra que renforcer chez les apprenants l'idée que c'est un exercice infaisable.

Dans chacune de ces démarches, il est possible d'utiliser en pédagogie différenciée les propositions faites ci-dessus: l'objectif principal étant de remplir les trous du doc.2, la classe est fragmentée en groupes de niveau, et chaque groupe a des tâches différentes, mais qui concourent toutes à une réalisation commune: certains n'auront qu'à rédiger après analyse les paragraphes les moins complexes (le portrait, par exemple ou le plan), d'autres auront à insérer les paragraphes C et E en priorité, d'autres à rédiger l'insertion de la citation de *Bérénice* dans l'extrait B, etc...Le choix en revient à chaque professeur, selon ce qu'il sait des difficultés et connaissances de ses élèves.

La démarche un peu longue développée dans ce qui précède, a comme on l'a vu, mis délibérément de côté l'analyse du texte d'Aragon ; de même, elle prend appui de bonne foi sur le corrigé tel qu'il est présenté dans les Annales Vuibert, avec quelques réserves toutefois, qui ont été signalées à chaque fois, plus pour le «danger» qu'elles représentent pour les élèves que pour une quelconque opposition théorique à ce qu'elles présentent comme analyse du texte d'Aragon. Et pourtant, il y aurait à redire<sup>18</sup>... Une telle démarche se conçoit aisément comme l'équivalent d'un cours de méthodologie sur le pourquoi et le comment du CC ; elle peut aussi intervenir après quelques essais afin de clarifier et préciser ce que les élèves auraient eu du mal à mettre en oeuvre antérieurement. Il peut même servir d'évaluation si on met les élèves à la tâche d'analyse et de rédaction par exemple sur la question du point de vue. Selon le moment de l'apprentissage où un tel travail intervient, il change de sens et de finalité.

---

18. — Merci aux participants du stage MAFPEN de Lille sur le thème «Dissertation/Commentaire» (avril 92) qui se sont insurgés contre certains des a priori théoriques de ce corrigé et ont fait le commentaire du commentaire! Il va de soi, bien sûr, qu'il vaut mieux choisir un corrigé qui soit en accord avec l'enseignement littéraire dispensé dans la classe ; une telle démarche serait inutile si les élèves n'y retrouvaient pas les outils, les démarches et les points de vue sur le texte littéraire auxquels ils ont été habitués.