



HAL
open science

La paraphrase dans l'enseignement du français

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

| Bertrand Daunay. La paraphrase dans l'enseignement du français. Peter Lang, 2002. hal-01354183

HAL Id: hal-01354183

<https://hal.science/hal-01354183>

Submitted on 17 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.

Bertrand DAUNAY

**LA PARAPHRASE DANS
L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS**

2002

Bern, Peter Lang

Le document reproduit ici est le manuscrit envoyé à l'éditeur, qui a donné son accord pour sa mise en ligne.

Table des matières

Table des figures et des tableaux	XI
Avant-propos	XIII
Introduction	1

Première partie

De la légitimité de la paraphrase à sa disqualification	7
--	---

Chapitre 1

Pratiques de la paraphrase	11
La paraphrase et la production du discours	12
L'usage scolaire de la paraphrase dans l'Antiquité	12
La fonction «littéraire» de la paraphrase	13
La paraphrase et l'apprentissage de l'écriture de la Renaissance au XIX ^e siècle	15
La paraphrase et l'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement d'aujourd'hui	18
La paraphrase et l'apprentissage de la langue	20
Lecture et paraphrase	21
L'ancêtre de la lecture expliquée: la <i>praelectio</i>	22
La naissance du commentaire	23
La prélection scolaire	25
L'explication de textes français	27
Une typologie des paraphrases	31

Chapitre 2

Disqualifications de la paraphrase	35
Le discours de disqualification	36
Les termes du procès	37
La disqualification des pratiques antérieures d'explication	39
Les justifications actuelles de l'interdit de la paraphrase	41
La littérarité	41
La lecture littéraire	43
La construction scolaire d'une injonction paradoxale	44
La disqualification de pratiques actuelles	45
Restrictions à l'usage péjoratif du mot	46
Conclusion de la première partie	49

Deuxième partie

La paraphrase comme jugement métatextuel d'identification	51
--	----

Chapitre 1

L'approche linguistique de la paraphrase: une aide méthodologique	55
L'approche linguistique de la paraphrase en discours et en langue: intérêts et limites	56
La paraphrase dans l'analyse du discours	56
L'analyse de la paraphrase discursive	59
La paraphrase en langue: approche syntaxique	61
La paraphrase en langue: approche sémantique	63
Questions méthodologiques	66
Une approche énonciative de la paraphrase	68
Perspective énonciative	68
Le jugement de paraphrase	69
L'intérêt du modèle dans une perspective didactique	71

Chapitre 2

Le jugement de paraphrase dans des productions écrites d'élèves

Première enquête sur le jugement de paraphrase:	
les données	75
La disparité du jugement de paraphrase	76
Un outil d'évaluation du jugement de paraphrase	77
Le découpage de la copie par énoncé	78
Hypothèses sur les conditions du jugement de paraphrase dans le commentaire écrit	79
Exploration méthodologique: la comparaison de deux énoncés	80
Trois facteurs de non-jugement de paraphrase	81
Un facteur de jugement de paraphrase: la reprise d'un mot du texte	84
La présence d'une citation comme facteur de jugement de paraphrase	88
La structure des énoncés destinés à rendre compte de la diégèse	89
Un facteur de jugement de paraphrase: l'homologie entre la structure du texte-source et le commentaire	90
Le rôle des énoncés métadiscursifs dans le jugement de paraphrase	93
Synthèse, conclusions, hypothèses	94
Les conditions du jugement de paraphrase dans le commentaire écrit: vérification	98
Les objets de l'enquête	99
Les modifications apportées au commentaire original	99
La représentation des soulignements: outil d'analyse	101
Variation des TJP selon les versions	102
La paraphrase dans le paragraphe 6A	104
La non-paraphrase du paragraphe 7	106

Chapitre 3

Le jugement de paraphrase dans le commentaire oral	111
Remarques générales sur le corpus	112
Jugement global et jugement de paraphrase	114
Les textes à commenter comme inducteurs de jugements de paraphrase	116
La paraphrasabilité des textes	125

Chapitre 4

Les discours des professeurs sur la paraphrase	131
Paraphrase et reformulation	132
Paraphrase et littérarité	133
Commentaire et distance	135
La paraphrase: les frontières de l'acceptabilité	136
Conclusion de la deuxième partie	141

Troisième partie

Le rôle de la paraphrase dans le commentaire de texte	147
--	-----

Chapitre 1

Un continuum entre texte et métatexte, entre paraphrase et commentaire	151
La dérive métatextuelle	151
Objectivation	152
Un discours idéologique sur un contenu idéal	154
Autres facteurs de dérive métatextuelle	155
L'ambiguïté des attentes scolaires en matière de métatexte	157
La détéxtualité	158
La métalepse	159
La métalepse analogique	160
La délocutivité	161
La détéxtualité: éléments de définition	163
Détéxtualité et paraphrase	164

Les fonctions discursives et cognitives de la paraphrase dans l'approche du texte littéraire	167
La paraphrase comme verbalisation d'une activité épitextuelle	168
Paraphrase et compréhension	172
La paraphrase comme substrat discursif du commentaire	174
Chapitre 2	
Pour une approche didactique de la paraphrase	177
Lecture-écriture palimpseste	179
La paraphrase au cœur de situations-problèmes	180
Inventaire de pratiques	182
Valeur de la paraphrase dans les exercices de lecture-écriture palimpseste	188
Objectivations de la paraphrase	189
Métatextualités	189
Métaparaphrases	192
Séquence didactique sur la paraphrase	194
Conclusion de la troisième partie	201
Conclusion	203
Bilan	205
La réhabilitation de la paraphrase: les risques d'effets pervers	206
La transposition didactique: une critique inachevée	210
D'autres pistes de recherche	213
Un retour du rhétorique?	215
Annexes	
Annexe 1: texte de Flaubert, source du commentaire de l'élève	219
Annexe 2: commentaire de l'élève	221
Annexe 3: consignes données aux professeurs testés	223
Annexe 4: représentation des jugements de paraphrase	225

Annexe 5: numérotation des énoncés dans le commentaire de l'élève	227
Annexe 6: texte de Ronsard, source du commentaire de l'élève	229
Annexe 7: version originale (A) du commentaire de l'élève	231
Annexe 8: version remaniée (B) du commentaire de l'élève	233
Annexe 9: paragraphes ayant subi des modifications dans la version remaniée	235
Annexe 10: représentation des jugements de paraphrase (version originale [A])	237
Annexe 11: représentation des jugements de paraphrase (version remaniée [B])	241
Bibliographie	245
Index par auteurs	259

Table des figures et des tableaux

Figure 1	
Les conditions du jugement de paraphrase (Fuchs)	71
Figure 2	
Frontières entre mondes énonciatifs	159
Tableau 1	
Typologie des paraphrases	32
Tableau 2	
Typologie des paraphrases en cours de français	34
Tableau 3	
Jugements globaux	76
Tableau 4	
Modalisateurs	82
Tableau 5	
Prédications d'identité	83
Tableau 6	
Reprise de mots du texte de Flaubert	85
Tableau 7	
Confusion énonciative	88
Tableau 8	
Facteurs de jugement de paraphrase (récapitulation)	95
Tableau 9	
Jugements globaux	103
Tableau 10	
L'emploi du verbe «parler»	104
Tableau 11	
Comparaison des deux versions d'une séquence	105
Tableau 12	
L'emploi de termes métatextuels	107

Tableau 13	
Reprise de mots du texte de Ronsard	108
Tableau 14	
Différences entre les classes	113
Tableau 15	
Différences entre les professeurs	113
Tableau 16	
Croisement des différences entre les classes et les professeurs	114
Tableau 17	
Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase	115
Tableau 18	
Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase (élargi)	115
Tableau 19	
Liste des auteurs	118
Tableau 20	
Jugement de paraphrase selon les auteurs	120
Tableau 21	
Catégories d'auteurs	121
Tableau 22	
Jugement de paraphrase selon les catégories d'auteurs	122
Tableau 23	
Jugement de paraphrase et moyenne par auteur	123
Tableau 24	
Jugement de paraphrase et moyenne par catégorie d'auteurs	124
Tableau 25	
Jugement de paraphrase selon les domaines	125
Tableau 26	
Jugement de paraphrase selon les siècles	126
Tableau 27	
Croisement du jugement de paraphrase	126

Avant-propos

Cet ouvrage trouve son origine dans une recherche menée en vue d'une thèse en sciences de l'éducation, *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)*, soutenue en octobre 1999 à l'Université de Lille 3.

Cette thèse a été dirigée par Yves Reuter, à qui va ma reconnaissance pour la confiance qu'il m'a témoignée et pour l'aide qu'il m'a apportée pendant et après son élaboration. Merci pour leurs conseils et leur soutien à Catherine Fuchs, à André Petitjean et à Jean Verrier, membres de mon jury de thèse.

Je voudrais, fût-ce anonymement, renouveler ici les remerciements que j'ai adressés en ouverture de ma thèse à tous ceux qui m'ont accompagné dans ma recherche, qui ne fut en rien solitaire. J'ajoute l'expression de ma gratitude à Bernard Schneuwly pour l'intérêt qu'il a montré à l'égard de mon travail.

Merci à Marie-Michèle Cauterman pour l'aide qu'elle m'a une fois de plus apportée et qui m'a permis de mener à bien le projet de ce livre: je veux ajouter à mes remerciements l'expression de mon amitié et de mon affection.

Malik Habi a contribué plus que je ne saurais le dire à mon travail. Ce n'est pas le lieu d'exprimer comme il me plairait ce que je lui dois, mais je veux l'associer à la réalisation de ce livre.

Introduction

Le texte dit *littéraire* est l'un des éléments essentiels de l'enseignement du français, depuis la naissance de la discipline dans le secondaire, au tournant du XX^e siècle¹: celle-ci est de ce point de vue l'héritière directe des humanités classiques instaurées par les Jésuites au XVI^e siècle, qui servent de référent à l'éducation classique en France au XIX^e siècle (cf. Chervel, 1987; Houdart-Merot, 1998). La naissance de la discipline s'accompagne cependant d'une inflexion du modèle classique: c'est un enseignement de la lecture des textes littéraires qui se met en place, laissant au second plan la pratique de l'écriture fondée sur l'imitation, qui est le fond de l'enseignement rhétorique; désormais, «l'école forme le lecteur», écrit Jey (1998, p. 9), qui montre dans son ouvrage les conditions de cette mutation. Il est assez naturel que ce soit à la même époque que s'impose l'exercice d'explication de texte², qui va devenir l'élément central et la pierre de touche de l'enseignement du français, concentrant souvent les reproches qui peuvent être faits à la discipline dans son ensemble.

Dans un enseignement de la lecture des textes littéraires, expliquer les textes littéraires, c'est dire la lecture qu'on en fait – et cela est vrai quels que soient les changements épistémologiques dans la conception de la littérature, du texte ou de la lecture. Si l'explication de texte contribue assez logiquement à l'enseignement de normes (variables selon les époques) de la lecture, elle façonne aussi des normes (tout aussi variables) de discours sur la lecture. Il vaut la peine d'interroger ces dernières ainsi que les liens qu'elles tissent avec les normes de lecture: il y a là matière à mieux comprendre les enjeux de la discipline «français» mais aussi les difficultés des élèves dans l'apprentissage de la lecture des textes littéraires et de leur explication.

-
- 1 Dans son histoire de l'«*invention d'une discipline*» – tel est le sous-titre de son ouvrage *La littérature au lycée* –, Jey (1998) a montré la place de la littérature dans la constitution de l'enseignement du français au secondaire.
 - 2 Terme générique qui désignera désormais les formes d'*analyse littéraire*, de *composition française* à partir d'un texte littéraire, de *lecture méthodique*, de *commentaire* (composé ou non), d'*étude littéraire*, etc., bref toutes les formes de *discours métatextuels* sur les textes littéraires qu'imposent les programmes selon les lieux et les époques.

Or, est-il meilleur moyen d'interroger une norme que de s'intéresser aux exclusions qu'elle engendre? Depuis que l'exercice d'explication de texte s'est constitué comme pièce maîtresse de l'enseignement du français, il est une erreur qui est constamment stigmatisée comme rédhibitoire: la paraphrase. Si on l'envisage comme une erreur révélatrice, non seulement des difficultés *et* des compétences des élèves, mais encore des traits caractéristiques *et* de la part d'ombre des modèles successifs de discours scolaires sur les textes littéraires, la paraphrase mérite une investigation spécifique. Tel est le projet de cet ouvrage.

C'est dans ma pratique professionnelle d'enseignant que se trouve l'origine de cette interrogation: confronté à l'obligation d'amener des élèves à produire un discours métatextuel sur des textes littéraires, j'ai été amené inévitablement à me poser la question de la paraphrase – ou des questions sur la paraphrase. Ces questions sont celles que se pose tout enseignant de français dans sa pratique: nées de l'action pédagogique, elles trouvent encore leur réponse dans l'action, sans qu'il soit nécessaire de passer par une réponse théorique formalisée: la paraphrase fait partie de ces concepts scolaires qui n'ont pas besoin d'être théorisés pour fonctionner efficacement.

Il faut des moments particuliers pour que ces questions suscitent un doute plus instable: quand on quitte des élèves de troisième au mois de juin pour retrouver au mois de septembre de la même année civile des élèves de seconde – les mêmes, pour ainsi dire – et qu'on se doit d'apprendre à éviter ce qu'on avait l'impression de solliciter auparavant³; quand on prend au sérieux le désarroi d'un élève face à un «paraphrase» en marge d'une copie de commentaire où il avait très consciencieusement évité de *paraphraser*, respectant la consigne explicite du professeur⁴; quand on s'interroge sur les formes d'un apprentissage de la lecture et de l'explication de texte qui évite la paraphrase et que l'on se retrouve démuné en termes de conseils, si l'on ne considère pas comme

3 C'est ma situation professionnelle en 1992, où j'ai été nommé professeur en lycée, après avoir enseigné en collège. Je ne surestime pas le rôle de ce changement de lieu d'enseignement dans ma réflexion: le conflit que je suggère ici a été décisif – et on en trouvera des traces (théorisées) dans les pages qui suivent.

4 Situation banale de malentendu didactique, où se jouent souvent les apprentissages aussi bien que les échecs – et que j'ai souvent connue dans le cadre de l'apprentissage du commentaire de texte, soit par expérience personnelle soit dans le récit de collègues.

tels les injonctions répétées de ne pas *répéter* le texte⁵; quand enfin on se demande, par le hasard des rencontres, d'où viennent les causes d'un interdit pourtant bien intériorisé et conçu comme évident: alors peut naître un doute théorique – et une exigence de recherche.

C'est pour moi une illustration claire du rôle que peut jouer le «pôle des pratiques» dans l'interrogation de la recherche théorique, selon le «modèle de la didactique du français» construit par Reuter (dans Brassart & Reuter, 1992). Dans ce modèle⁶, est mis au centre le pôle des «pratiques didactiques du français»:

Le fait de situer ce pôle au cœur de la modélisation signifie que, pour moi, les théories didactiques du français n'existent qu'en relation aux pratiques (elles se doivent de les décrire, de les expliquer, de construire des propositions d'amélioration) et qu'elles se sont constituées historiquement à partir des pratiques (des problèmes rencontrés, des débats engendrés...) (p. 13).

Reuter complexifie – sans l'invalider – la conception de la didactique comme «discipline d'action» ou comme «technologie», telle que la voit Bronckart (1989, p. 54), qui détermine deux types d'«intervention» de la didactique: une «théorisation des pratiques» et une «modification des pratiques» (p. 59). L'ambition d'une telle didactique est affichée par Brassart (dans Brassart & Reuter, 1992):

L'objet spécifique d'une didactique réflexive du français est alors de décrire les didactiques «spontanées» ou professionnelles des enseignants et de les mettre en rapport avec des théories scientifiques, non pour les normaliser mais pour les comprendre d'abord et déterminer éventuellement si tel aspect des didactiques spontanées ne constitue pas un obstacle au projet même d'aide au développement des compétences langagières des élèves (p. 19).

-
- 5 On reviendra bien sûr sur cette définition de la paraphrase, mais il est important de préciser ici qu'elle est massivement représentée dans la littérature didactique.
 - 6 OÙ Reuter distingue deux niveaux, «celui des pratiques et celui des théories», et trois espaces, «celui des contenus disciplinaires et de leurs théories de référence [...], celui des dispositifs d'enseignement/apprentissage [...] et celui des pratiques didactiques du français et de leurs théories de référence.» Ce dernier espace «se constitue à l'intersection» des deux autres espaces et «par les sélections et interactions qu'il opère, réorganise les contours des deux autres» (Brassart & Reuter, 1992, p. 13).

Tel est l'objectif de cet ouvrage, circonscrit à un objet spécifique, la paraphrase: il s'agira d'interroger les pratiques et les théories de référence dans le domaine de la lecture et du discours sur les textes littéraires, pour mieux cerner le rôle que joue dans ce contexte la paraphrase – dont il faudra (re)construire, progressivement, une définition opératoire dans le champ didactique – ainsi que les effets de son interdit dans le développement des compétences métatextuelles des élèves.

Ce qui est visé est donc la reconfiguration didactique de la paraphrase, c'est-à-dire la définition, dans le champ didactique, de la paraphrase. Or, une telle entreprise pose un problème méthodologique réel si l'on envisage les différents usages du mot dans divers contextes. Quoi de commun en effet entre l'usage neutre du mot pour désigner une pratique (l'exercice d'écriture dans les traités de rhétorique, le genre littéraire dans les manuels d'histoire littéraire, la figure de style dans les traités de stylistique, l'activité langagière dans les ouvrages de linguistique) et l'usage péjoratif du mot pour désigner une erreur (une traduction infidèle à l'original, une interprétation maligne et inexacte d'un propos dans un essai, une reformulation induite dans un commentaire scolaire)?

Une chose, certes, est commune: il s'agit chaque fois de ce qui est considéré comme la reformulation d'un énoncé. Mais cette reformulation peut être légitime voire valorisée dans telles circonstances ou être totalement rejetée dans telles autres. Définir la paraphrase dans le champ didactique, c'est donc étudier les conditions d'acceptabilité de la paraphrase, c'est-à-dire les conditions qui font que, dans un contexte d'enseignement précis, la paraphrase est dévalorisée ou... pratiquée.

Poser ainsi le problème explique la nécessité de l'approche historique, avec le double but de comprendre quand – et pourquoi – la paraphrase est (a été) pratiquée; quand – et pourquoi – elle est (a été) interdite: c'est l'objet de la première partie.

La perspective historique laissera apparaître un doute quant à la possibilité de définir objectivement ce qu'est la paraphrase dans le contexte restreint de l'explication de texte (où elle est réputée bannie), obligeant à se demander ce qui amène un évaluateur à considérer qu'un énoncé est ou non paraphrastique: c'est ce que vise à préciser la deuxième partie.

L'enquête aura permis d'interroger et de mettre en cause certaines évidences qui fondent l'interdit de la paraphrase: cela aboutira à la fois à une certaine réhabilitation de la paraphrase dans le rapport scolaire aux textes littéraires et à des propositions didactiques destinées à permettre aux élèves de construire et de discuter les frontières que dessinent les

critères d'acceptabilité de la paraphrase. Tel est le contenu de la troisième partie.

La présentation du plan laisse entrevoir l'orientation de cet ouvrage – qui veut mettre en doute la validité des discours légitimant l'interdit de la paraphrase dans l'explication de texte et réhabiliter la paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires. Qu'on ne voie pas dans cette position la conséquence attendue d'une familiarité avec l'objet, créée par la fréquentation assidue qu'implique un projet de recherche: la réhabilitation de la paraphrase est un postulat de départ, la conséquence d'une pratique d'enseignement qui n'entend pas fonder un apprentissage sur l'interdit de ce qui est néanmoins pratiqué.

Première partie

De la légitimité de la paraphrase
à sa disqualification

L'orientation générale de cet ouvrage oblige à commencer par une enquête historique. En effet, mon intention étant de mettre en cause les effets d'évidence de la condamnation actuelle de la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire, il est nécessaire de mettre d'entrée celle-ci en perspective avec la pratique de la paraphrase, héritée de l'Antiquité et conservée jusqu'à aujourd'hui, dans le rapport aux textes littéraires. Cette enquête historique est nécessaire surtout pour mieux faire ressortir ce qui, dans les pratiques actuelles d'enseignement du français, relève d'une longue tradition – notamment pour ce qui est de l'usage de la paraphrase.¹ Si le rapport n'est pas évident entre la pratique antique de la paraphrase, exercice rhétorique très codifié visant à l'apprentissage de l'écriture, et le reproche de paraphrase adressé aujourd'hui à un élève ayant rédigé un commentaire de texte destiné à rendre compte de sa lecture, ce sont à la fois les ruptures et les continuités qu'il faut faire ressortir.

Le premier chapitre sera ainsi consacré aux formes diverses de paraphrase au sein et hors du domaine scolaire, même s'il n'est pas sûr que la frontière soit vraiment claire à toutes les époques entre l'extérieur et l'intérieur de l'école: mais c'est là simplement une façon commode de désigner des pratiques culturelles qui, dans notre vision actuelle, sont nettement plus tranchées. Le deuxième chapitre analysera les termes et les causes du procès fait à la paraphrase dans le contexte du commentaire de texte. Il convient de mieux cerner les contours de ce discours de dévalorisation de la paraphrase, ainsi que son évolution historique, en questionnant les fondements théoriques du discours actuel de disqualification de la paraphrase dans le commentaire de texte.

On voit bien que ce qui est en cause est, en fait, moins l'objet *paraphrase* que l'usage du mot *paraphrase*. Mais c'est précisément pour pouvoir mieux questionner ce dernier qu'il vaut la peine de passer par la description de celui-là. Et l'on verra, dans les parties qui suivront cette archéologie d'une pratique, qu'à instruire ainsi le procès d'un mot et de ce qu'il peut désigner, c'est l'ensemble du contexte scolaire où ils fonctionnent qui sera discuté.

1 Fuchs a toujours souligné à la fois l'origine et l'intérêt pédagogiques de la paraphrase (1980, pp. 7-12; 1982, pp. 10-13; 1994a, pp. 4-24; 1994b).

Chapitre 1

Pratiques de la paraphrase

Ce chapitre explore les sources des pratiques d'enseignement actuelles, qui ne sont autres que celles de l'Antiquité. Pour être plus exact, c'est *via* la Renaissance que se construit, au XIX^e siècle, la référence à l'Antiquité en matière d'enseignement. On verra ainsi que le modèle classique a perduré, quasiment inchangé, jusqu'à la naissance de la discipline «français»¹ – et même, par certains côtés, au-delà.

C'est d'abord en matière d'apprentissage de l'écriture que le modèle classique sera examiné, pour que ressorte ce que lui doivent, s'agissant du rôle de la paraphrase, les pratiques d'enseignement actuelles. L'évolution de l'apprentissage de la lecture sera l'objet d'une autre enquête, dont le but est d'interroger la place de la paraphrase dans l'explication de texte à sa naissance, jusqu'à ses avatars récents. Il sera alors possible, en conclusion de ce chapitre, d'établir une typologie des pratiques scolaires de la paraphrase.

Par bien des côtés, cet historique semblera un peu sommaire: il ne présente finalement que les conclusions d'une enquête plus fouillée, dont il est impossible de reproduire ici le détail². Mais l'objectif de ce parcours historique sera atteint s'il permet simplement de mettre en perspective et de relativiser le statut actuel de la paraphrase.

1 Soit, en France, à partir de 1880, date où les programmes font explicitement apparaître l'enseignement du français comme un objectif du secondaire classique: sur cette émergence de la discipline, voir Houdart-Merot (1998) et Jey (1998).

2 Les pièces de cette enquête sont présentées et discutées dans la première partie de ma thèse (Daunay, 1999c, pp. 19-136); elles sont reproduites en grande partie dans Daunay (à paraître).

LA PARAPHRASE ET LA PRODUCTION DU DISCOURS

La paraphrase est une pratique discursive qui trouve son origine dans les exercices scolaires rhétoriques de l'Antiquité³ et qui s'est développée dans le domaine de la création littéraire et religieuse, tout en restant un outil de l'apprentissage scolaire de l'écriture tant que la rhétorique était le socle théorique des pratiques d'enseignement. Même après que ses fondements rhétoriques ont disparu, l'enseignement du français a maintenu jusqu'à nos jours la paraphrase comme une des modalités de l'apprentissage du français, qu'il s'agisse du domaine de l'écriture ou de la langue.

L'USAGE SCOLAIRE DE LA PARAPHRASE DANS L'ANTIQUITÉ

Les traités scolaires de rhétorique (rédigés en grec), plus particulièrement ceux de Théon d'Alexandrie (premier siècle de notre ère) et du pseudo-Hermogène (deuxième-troisième siècles), font de la paraphrase une description et une apologie comme outil d'approche de l'art rhétorique. Quintilien, à peu près à la même époque que Théon, invite lui aussi (dans son *De Institutione oratoria*) à apprendre aux élèves

tout d'abord à rompre les vers, ensuite à remplacer les mots par des équivalents, puis à procéder à une paraphrase plus libre, où il leur est permis d'abrégéer ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète (I, 9, 2).

La paraphrase appartient, chez les Grecs comme chez les Romains, aux techniques d'apprentissage initial de la rhétorique, les «exercices préliminaires» (*progymnasmata*), en usage dans l'école «secondaire», pour reprendre la dénomination que donne Marrou (1948a, p. 158 et 1948b, p. 75) à la formation destinée aux enfants de plus de quatorze ans.⁴ Elle est utilisée dans diverses phases de plusieurs de ces exercices préparatoires, mais elle constitue également un exercice spécifique.

La paraphrase dépasse le cadre de ces exercices destinés aux débutants: elle est une technique générale de reformulation utile comme entraînement des plus avertis: c'est à elle que ressortit l'exercice

3 Précisons que la première occurrence conservée du mot (en grec) date du premier siècle de notre ère.

4 Pour une description détaillée des «exercices préparatoires», cf. Marrou (1948a, pp. 257-262) et Desbordes (1996, pp. 133-135).

d'entraînement que Cicéron dit (dans le *De Oratore*) avoir pratiqué (à l'imitation de ses maîtres) dans sa jeunesse:

Il consistait à choisir un morceau de vers ou de prose, le plus beau possible, à en pousser la lecture aussi loin que le permettait l'étendue de ma mémoire, puis à reproduire vers ou prose, mais avec d'autres mots, et les meilleurs que je pouvais trouver (I, XXXIV, 154).

Cet exercice de paraphrase, dont Théon explicite les enjeux pédagogiques (*Rhetores Graeci*, 1854, p. 62) est à mettre en relation avec la traduction, comme le fait Quintilien dans le *De Institutione oratoria*, où il décrit la paraphrase d'auteurs latins et même l'auto-paraphrase:

Mais on retirera aussi un grand bénéfice de la traduction même du latin [...]. Et je ne veux pas que la paraphrase se réduise à une simple conversion, mais qu'il y ait autour des mêmes pensées, lutte et émulation [...]. Et ce n'est pas seulement à transposer les œuvres d'autrui que nous trouverons du profit, mais à tourner de plusieurs manières ce que nous aurons écrit nous-mêmes (X, 5, 4-9).

Hermogène, dans *La Méthode de l'habileté* (1854), dit la même chose en précisant: «Il y a deux méthodes pour répéter ses propres discours ou ceux d'un autre sans paraître le faire: changer l'ordre et allonger ou raccourcir» (p. 445).

Ces extraits font ressortir les caractéristiques de ce que les auteurs de l'Antiquité appellent *paraphrase*: susceptible de s'appliquer à des vers ou à de la prose, d'être plus brève ou plus longue que l'original (qui peut être produit par un autre ou par soi-même), elle montre une intention stylistique importante: l'auteur de la paraphrase se mesure avec celui de l'original. Ces extraits laissent apparaître, même s'ils le laissent dans l'implicite, un autre aspect: le fait que la paraphrase, imitant le texte dans tous ses aspects, use du même système énonciatif que son modèle.

Cette dernière caractéristique sera déterminante pour mon approche de la pratique scolaire de la paraphrase: c'est en effet elle qui me permettra désormais, dans la description des démarches scolaires de reformulation, de circonscrire précisément et objectivement la paraphrase, entendue comme une reformulation homologue au texte-source sur le plan de l'énonciation.

LA FONCTION «LITTÉRAIRE» DE LA PARAPHRASE

La paraphrase doit évidemment se concevoir dans la problématique plus large de l'imitation dans l'Antiquité. Comme l'affirme Roberts (1985), «la

théorie rhétorique n'est pas en mesure d'établir une distinction précise entre la paraphrase rhétorique développée et une composition littéraire originale» (p. 35 – je traduis). De fait, la pratique de la paraphrase a très tôt dépassé le cadre strictement scolaire pour investir le domaine de la création littéraire. Curtius (1947/1956), après avoir évoqué l'exercice scolaire de la paraphrase, peut noter: «A la fin de l'Antiquité, grecque et romaine, et au Moyen Age byzantin, la paraphrase devient un but en soi» (p. 249). D'où une extension importante de la paraphrase: «On a rarement fait remarquer, jusqu'ici, qu'une grande partie de l'ancienne poésie chrétienne n'est que la continuation de la paraphrase rhétorique, en honneur dans l'Antiquité» (p. 249).

Roberts (1985, pp. 37-60) étudie le lien entre la paraphrase scolaire et la première poésie chrétienne, qui reproduit, avec la Bible, le rapport (d'imitation et d'émulation) qu'entretenaient les auteurs à l'égard d'Homère ou de Virgile notamment. La paraphrase biblique se développe tout au long du Moyen Age, dont elle constitue un des fondements culturels, le fonds biblique étant une source inépuisable de création littéraire, comme le note Jeanneret (1969): «Tout au long du Moyen Age, les Ecritures sont copiées, glosées, adaptées, traduites même en langue vulgaire, et Rome, dans certaines circonstances, en autorise la pratique» (p. 15). Diverses traductions en langue vulgaire sont diffusées, essentiellement des Psaumes de David, prenant plus ou moins de liberté avec l'original.

C'est ainsi que se constitue un véritable genre, auquel la Renaissance redonnera une nouvelle vigueur. C'est à cette époque que le mot *paraphrase* apparaît dans la langue française, dans le sens de «développement explicatif d'un texte» chez Lefèvre d'Étaples, en 1525⁵. A cette époque, la paraphrase est une traduction amplifiée (en latin comme en langue vulgaire) de l'original biblique, mais elle n'est pas que cela: elle «est une sorte de commentaire», dit Erasme (1522/1976, p. 12), lui-même auteur d'une *Paraphrase du Nouveau Testament* et véritable théoricien du genre.⁶ Notons au passage que la paraphrase biblique, en ce qu'elle fonde dans l'énonciation du texte la voix de son commentateur – ou paraphraste – met à mal une frontière qui nous est familière aujourd'hui entre texte et

5 Dans son *Epistre exhortatoire des epistres*. Voir *Trésor de la langue française*, 1986, tome 12, p. 946, s.v. Dans la première moitié du siècle apparaissent aussi les mots *paraphraste*, *paraphraser*, *paraphrastique* (p. 947).

6 C'est aussi ce qu'affirme Sixte de Sienne, dans son inventaire des formes d'exégèse, parmi lesquelles se trouve la paraphrase (1562/1586, p. 165).

métatexte: on verra plus loin (p. 23 et 27) que c'est par ce biais que le commentaire s'est inscrit, à sa naissance, dans la paraphrase.

Le genre de la paraphrase biblique (et particulièrement des *Psaumes*) se développe en France au siècle de la Réforme jusqu'à la fin de l'époque baroque, comme l'ont montré Jeanneret (1969) et Leblanc (1960), qui en étudient les caractéristiques stylistiques.⁷ C'est d'ailleurs l'essor du genre qui en a favorisé les excès et, assez naturellement, les critiques, dans lesquelles on peut voir les premières manifestations du discrédit porté au mot *paraphrase*. Ainsi, pour Guez de Balzac, les mauvais paraphrastes mettent «les Autheurs à la torture pour ne produire que de la mollesse et de l'afféterie» (cité par Leblanc, 1960, p. 178). Ce qui peut encore être admis pour la poésie est, dès le XVII^e siècle, souvent jugé inconvenant pour la prose: même si les frontières sont loin d'être franches entre traduction et paraphrase, cette dernière est fréquemment condamnée pour son infidélité à l'égard du modèle (Zuber, 1995, pp. 81-88).

Si la valeur littéraire peut être, à cette époque, contestée à la paraphrase, ses vertus exégétiques font qu'elle ne disparaît pas: elle se développera dans les sermons jusqu'au XVIII^e siècle, où elle atteindra son apogée avec la *Paraphrase morale de plusieurs psaumes, en forme de prière* de Massillon (qui développe le texte initial sans toujours en respecter le système énonciatif)⁸. Il faut noter, pour finir ce bref tour d'horizon historique du genre littéraire de la paraphrase, que c'est lui seul que le mot *paraphrase* désigne jusqu'au XIX^e siècle, ce qui apparaît dans les définitions du mot dans les dictionnaires et encyclopédies.

LA PARAPHRASE ET L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE DE LA RENAISSANCE AU XIX^e SIÈCLE

Le fait que le mot *paraphrase* se soit spécialisé, en français, dans la désignation du genre littéraire rend plus difficile l'approche de la paraphrase comme exercice scolaire aux temps modernes. Néanmoins, il est clair que la conception de l'apprentissage du discours héritée de l'Antiquité est revivifiée à la Renaissance et fait le socle des pratiques pédagogiques

7 Il suffit de citer, pour s'en tenir à quelques réalisations célèbres, les *Paraphrases des Psaumes* de Marot, de Malherbe, de Corneille, de Racan.

8 Gazier auteur de l'article *Paraphrase* dans *La Grande Encyclopédie* rédigée au XIX^e siècle sous la direction de Berthelot, y voit «le modèle du genre». Il n'est pas anodin que Massillon ait été encore en très bonne place dans le «palmarès des auteurs» des programmes scolaires français avant 1880 (cf. Jey, 1998, p. 18).

de l'écriture jusqu'au XIX^e siècle⁹, comme l'attestent la multiplication des éditions de traités de rhétorique antiques¹⁰ et l'influence de Quintilien dans les ouvrages à caractère pédagogique de l'époque¹¹. Aussi la paraphrase est-elle, aux côtés de la traduction, un outil pédagogique de premier plan.

Il n'est, pour s'en convaincre, qu'à lire Erasme, qui conseillait de traduire (en latin) les auteurs grecs mais «aussi de rivaliser parfois avec eux par la paraphrase» (*De duplici copia verborum et rerum*, cité par Chomarat, 1981, p. 588); il décrit ailleurs (1514/1971) divers exercices de reformulation destinés aux élèves:

Qu'on les fasse parfois réduire en prose un poème et à d'autres moments assujettir un morceau de prose aux règles de la métrique. Qu'ils imitent de temps en temps, par les mots et les figures, une lettre de Pline ou de Cicéron. Qu'ils multiplient parfois l'expression d'une même idée en variant les mots et les figures. Qu'ils fassent parfois sur elle des variations, à la fois en grec et en latin, en vers et en prose. Qu'ils la développent parfois en cinq ou six variétés de poèmes, que le maître aura prescrites. Qu'ils modifient parfois la même pensée au moyen du plus grand nombre possible de lieux et de schèmes (pp. 131 ss.)¹².

Le *Ratio studiorum* de 1599, qui fixe les préceptes pédagogiques de la Compagnie de Jésus, recommande quant à lui l'exercice la «paraphrase oratoire» (*Ratio*, 1599/1997, p. 158), qui consiste en la reformulation d'œuvres poétiques selon les modèles rhétoriques. Et c'est encore la pa-

9 Il est inutile, dans notre optique (qui veut approcher les pratiques actuelles de la paraphrase et leurs fondements théoriques), de s'arrêter aux pratiques pédagogiques du Moyen Âge. Mais pour la permanence des pratiques antiques à cette époque, cf. les articles de Riche (1987), de Sarrazin (1987) ou de Libera (1984).

10 C'est le traité d'Aphthonios d'Antioche (quatrième-cinquième siècles), dont l'œuvre a supplanté celle du pseudo-Hermogène, qui fut souvent rééditée à la Renaissance et qui garda une influence jusqu'au dix-neuvième siècle. Cf. Margolin (1979), Dainville (1968, p. 22), Desbordes (1996, p. 242), Compère (1985, p. 203).

11 Sur le rôle de Quintilien à la Renaissance, notamment chez les Jésuites et chez Erasme, cf. respectivement Dainville (1963, pp. 177 ss.) et Chomarat (1981, pp. 510 ss.). Rollin lui aussi s'inspire essentiellement de Quintilien, qu'il cite constamment dans ses notes infrapaginales et souvent dans le corps de son texte.

12 Traduction en partie empruntée à Margolin, dans Erasme, 1992, pp. 456 ss.

raphrase que Marmontel préconise au XVIII^e siècle, dans ses *Eléments de littérature*, même s'il n'emploie pas le mot:

Cet exercice commencerait, dans l'école assemblée, par la lecture, à haute voix, d'un morceau pris d'un historien, d'un orateur, ou d'un poète [...]; et après la lecture, qui serait sobrement accompagnée de réflexions, on laisserait chacun exercer sa mémoire, son esprit, son talent, à reproduire dans une autre langue ce qu'il en aurait retenu.

Le jeune élève ne serait, dans ce travail, ni absolument livré à lui-même, ni absolument privé du plaisir de la production: il aurait, comme en traduisant, le mérite et l'attrait de l'invention du style, et de plus le mérite, encore plus attrayant, de l'invention des idées, pour suppléer à ses oublis (1787/1819-20, p. 122).

C'est au cours de ce siècle que se constituent, avec le *Traité des études* de Rollin¹³ et le *Cours de belles-lettres* de Batteux¹⁴, les fondements de la pédagogie du XIX^e siècle. Or ces auteurs, amorçant le mouvement – qui trouvera son aboutissement à la fin du XIX^e siècle – de rééquilibrage des pratiques pédagogiques au profit de la lecture, ne mettent pas l'accent sur les pratiques d'écriture.

On peut même voir dans le traité de Rollin une réelle prévention contre l'exercice de paraphrase, entendu comme recomposition libre d'un texte d'auteur: alors qu'il montre une grande fidélité à Quintilien sur les questions de l'apprentissage de l'art oratoire, il ne le suit pas sur la question des exercices préparatoires et ne fait pas mention de la paraphrase parmi ces derniers. Si la reformulation des textes reste recommandée comme pratique d'apprentissage de l'écriture, c'est en traduction – et Rollin reprend à son compte les réserves nées au siècle précédent (cf. *supra*, p. 15) contre la paraphrase entendue comme traduction trop libre (1726/1855, p. 125).

Mais que l'exercice de paraphrase ait perduré, sous d'autres dénominations, jusqu'à la fin du XIX^e siècle dans les pratiques d'enseignement n'est pas douteux. En 1866 encore, les programmes de l'enseignement spécial préconisaient l'exercice suivant:

Le professeur donne les explications propres à faire comprendre les idées de l'auteur et leur enchaînement [...]. Cette lecture et le commentaire terminés, les élèves sont exercés, tantôt à lire le même morceau, tantôt à en présenter de mémoire les traits principaux, avec les explications dont il

13 Dont on compte 26 rééditions jusqu'en 1845 (voir Jey, 1998, p. 78).

14 Dont on compte 18 rééditions jusqu'en 1861 (voir Branca-Rosoff, 1990, p. 153).

a été l'objet. Le devoir est la reproduction par écrit et toujours de mémoire du morceau lu et expliqué, auquel les élèves essayent de joindre par eux-mêmes les pensées qui en découlent naturellement (*Instructions pour l'enseignement spécial, Bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique, 1866, tome 1, p. 591*).

On peut prendre comme preuve *a contrario* de la survivance de la paraphrase à la fin du XIX^e siècle ce propos d'un professeur au collège Stanislas, Clément (1892) qui écrit, après avoir loué l'introduction de l'explication (écrite) des auteurs français dans les classes de grammaire:

Six ou huit lignes de ce genre d'analyse nous dispenseront de recourir (soit dit en passant) à ces *fables mises en prose*, où de bons gens se croient obligés de torturer, avec le texte de La Fontaine, l'esprit de leurs élèves (p. 128).

Les programmes français de 1880 marquent de fait une rupture (*cf.* Chervel, 1987): l'introduction de la composition française au baccalauréat ne met pas seulement en cause la prédominance du latin mais aussi bon nombre des principes pédagogique hérités de l'enseignement rhétorique.

LA PARAPHRASE ET L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE DANS L'ENSEIGNEMENT D'AUJOURD'HUI

De nombreuses études ont montré l'évolution des conceptions de l'apprentissage de l'écriture depuis cette époque (voir notamment Chervel, 1987; Halté, 1998; Houdart-Merot, 1998; Jey, 1998; Petitjean, 1999). Ce n'est pas le lieu de reprendre ici cette question ni de parcourir l'ensemble des programmes et des instructions du XX^e siècle: ce qui compte pour nous est de savoir si, *mutatis mutandis*, la paraphrase comme exercice spécifique a perduré dans les pratiques actuelles d'apprentissage de l'écriture.

Les instructions officielles françaises préconisaient encore en 1987 pour le collège: «Reconstitution de textes, prose ou poésie, avec commentaire» (Compléments aux programmes de sixième et de cinquième, *Bulletin officiel spécial n° 4 du 30 juillet 1987*): on reconnaît sans difficulté l'exercice de reconstitution recommandé pour l'enseignement spécial en 1866 (*cf. supra*, p. 17).

Entre ces deux formes de reconstitution de texte cependant, on voit bien apparaître un retournement de situation et un renversement des priorités: dans un enseignement rhétorique, la lecture des textes était à

l'appui de l'apprentissage de la production, c'est aujourd'hui le contraire (cf. Jey, 1998, p. 9). Cela ne fait pas pour autant disparaître la paraphrase dans les pratiques d'enseignement: car si la discipline «français» se constitue au XIX^e siècle comme discipline de la lecture en rupture avec la rhétorique comme discipline de l'écriture, il est vrai aussi de dire que si l'on ne lit plus (en les paraphrasant) les auteurs pour apprendre à écrire, il n'en reste pas moins que pour apprendre à mieux lire, on continue à écrire en paraphrasant les auteurs...

Le résumé de texte, ce «cas particulier de paraphrase sélective» (Fayol, 1992b, p. 105), en est une parfaite illustration: la paraphrase sert la lecture et la compréhension (cf. Charolles, 1991, p. 12; Veck, 1991, p. 100; Fuchs, 1994a, p. 7). Si l'on peut parler de paraphrase à propos du résumé comme des autres exercices évoqués ici, alors que le mot est rarement employé pour les désigner dans le cadre scolaire, c'est que les caractéristiques de la paraphrase classique se retrouvent dans ces reformulations de textes qui en respectent le système énonciatif (cf. *supra*, p. 13).

La même visée d'aide à la lecture et à la compréhension justifie aussi de nombreux exercices d'écriture en collège, où les élèves sont fréquemment invités à écrire des textes à partir de textes: il s'agit là, pour emprunter sa terminologie à Genette (1982), d'hypertextes, c'est-à-dire de textes liés (par une relation d'hypertextualité) à un autre texte, antérieur (l'hypotexte) «sur laquelle il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire» (p. 11). Parmi ces exercices que l'on peut qualifier d'écriture palimpseste: les exercices nommés «suite de texte» ou «changement de point de vue» (qui étaient jusqu'à ces dernières années les demandes les plus fréquentes pour les «sujets d'imagination» au brevet des collèges français¹⁵), sans compter ce que l'imagination pédagogique peut faire produire aux élèves à partir de textes existants (sur ces pratiques, je renvoie au chapitre 2 de la troisième partie de cet ouvrage).

On voit bien en quoi l'apprentissage de la rédaction est encore largement tributaire des pratiques héritées de la rhétorique et ressortissent, fût-ce lointainement, à la paraphrase antique. Il serait encore possible d'écrire aujourd'hui ce qu'affirmait Genette il y a trente ans (1969),

15 Un simple indicateur, emprunté au recueil de 36 sujets collectés par les éditions Nathan lors de la session du brevet des collèges de 1998: sur les 36 sujets dits d'«imagination» proposés (le sujet d'«imagination» est l'un des deux sujets de rédactions prévus pour les épreuves du brevet des collèges, selon l'arrêté du 23 janvier 1987, toujours en vigueur), 14 consistaient en une «suite de texte».

voyant dans les pratiques des classes du premier cycle une survivance des pratiques rhétoriques du XIX^e siècle: «La lecture des textes et l'apprentissage de la «rédaction» (narration, description, dialogue) vont encore de pair, et l'on apprend à écrire en étudiant et en imitant les auteurs» (p. 29). Ce n'est pas d'ailleurs le moindre signe d'un retour du rhétorique – et de la reconnaissance de l'intérêt de la paraphrase – que l'introduction nouvelle, dans les programmes français pour le lycée, de l'écriture d'invention, dans laquelle il faut voir, selon Petitjean et Viala, qui font partie des concepteurs des nouveaux programmes, «essentiellement des activités et des exercices de *réécriture* de textes: imitation de textes (pastiche ou parodie); transformation de textes (par amplification ou par réduction); transposition de textes» (Petitjean & Viala, 2000, p. 28 – ce sont les auteurs qui soulignent).

LA PARAPHRASE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

L'exercice de reconstitution de texte auquel il a été fait allusion plus haut (p. 18), outre son usage dans un apprentissage de la production de textes, avait également une visée linguistique, comme le précisent certains de ses promoteurs (Pechevy, Algret & Turpin, 1977):

L'objectif prioritaire de l'exercice de reconstitution de texte est [...] d'apporter à l'enfant, dans le domaine de la langue écrite, et par l'intermédiaire d'un texte, littéraire ou non [...], un matériau littéraire (structures syntaxiques, termes lexicaux) emprunté à une langue plus élaborée que la sienne, et de l'amener à s'approprier cette langue (p. 5).

Il est un autre lieu où la paraphrase trouve à s'épanouir: les exercices d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde. Selon Fuchs (1982), c'est le «lien reconnu entre capacité de paraphrasage et maîtrise linguistique» qui «explique le fréquent recours à des exercices de paraphrasage [...] dans les méthodes d'apprentissage de langues étrangères» (p. 92). Comme le soulignent Besse et Porquier (1991), qui proposent une typologie des exercices de reformulation en classe de langue (pp. 138-145), «les activités de reformulation intralinguale, par les enseignants et par les enseignés, sont probablement aussi anciennes que l'enseignement des langues» (p. 138).

Cette forme de paraphrase, entendue comme «traduction intralinguale» (Jakobson, 1963, p. 79) a une double visée, imitative et explicative, pour reprendre la distinction de Fuchs (1994a, p. 7). En effet, lorsqu'il s'agit par exemple de reformuler un énoncé donné, l'objectif de la refor-

mulation est à la fois la réussite de l'énoncé-cible (visée imitative) et la justification de la compréhension de l'énoncé-source (visée explicative).

LECTURE ET PARAPHRASE

On a jusqu'à maintenant tenté de voir comment la paraphrase comme technique rhétorique pouvait prendre place dans un apprentissage de la production du discours (ce mot étant progressivement pris dans un sens plus large que celui que lui réservait la rhétorique classique). Incidemment (*cf.* p. 19), on en a perçu son intérêt pour la lecture des textes, dans une configuration didactique où, à l'inverse de la rhétorique, l'écriture est au service de la lecture. Ce qu'il s'agit d'interroger maintenant est la place de la paraphrase dans un apprentissage spécifique de la lecture et du commentaire qui est destiné à en rendre compte.

Un problème méthodologique (évoqué dès l'introduction générale de cet ouvrage, p. 4) apparaît ici, posé par la coexistence d'un usage neutre du mot *paraphrase*, qui désigne une pratique, et d'un usage péjoratif, qui stigmatise une déviance. Pour trancher clairement le problème, je n'appellerai *paraphrase*, comme dans l'ensemble de ce chapitre, que la reformulation de texte qui se donne explicitement comme telle ou celle qui obéit à un critère objectif de reconnaissance: la confusion énonciative entretenue par le commentateur entre son énoncé et celui de l'auteur – puisque telle est l'une des caractéristiques importantes de la paraphrase, dans son acception première (*cf. supra*, p. 13).

Cela veut dire que je m'interdirai de considérer telle ou telle explication de texte comme paraphrastique sur ma seule intuition – qui m'aurait fait percevoir une reformulation à l'identique d'un même contenu sémantique, par exemple. Les raisons de cette précaution méthodologique trouveront leur justification dans le deuxième chapitre, où je montrerai non seulement la subjectivité mais l'incertitude qui président à la détermination des phénomènes métatextuels considérés comme paraphrastiques.¹⁶

16 Cette précaution est née de l'analyse que fait Fuchs des problèmes méthodologiques que pose l'analyse de la paraphrase en linguistique (Fuchs 1982, chapitre premier): voir *infra*, p. 66.

L'ANCÊTRE DE LA LECTURE EXPLIQUÉE: LA *PRAELECTIO*

Dans l'Antiquité, l'imitation des auteurs, dont la paraphrase est l'une des formes privilégiées, se fonde sur une lecture attentive des œuvres. Quintilien, à l'endroit même où il fait l'éloge de la paraphrase, affirme:

Pourquoi les plus grands auteurs nous sont-ils bien connus? Nous ne parcourons pas en effet leurs écrits d'une lecture insouciant et rapide, mais nous étudions chaque détail un à un et nous en faisons nécessairement un examen pénétrant et nous reconnaissons toute la valeur par le seul fait que nous ne pouvons les imiter (*De Institutione oratoria*, X, 5, 8).

La formation des élèves dans les écoles de rhétorique à l'époque de Quintilien, en Grèce comme à Rome, passait par une exégèse ou explication des textes – particulièrement ceux d'Homère. Il s'agissait d'une explication «littérale», d'un «mot à mot» (ces expressions sont de Marrou, qui décrit la démarche pédagogique au moyen d'exemples: 1948a, pp. 250-254 et 1948b, pp. 81-83) qui s'apparentait à une translation juxtaposée des mots du texte.

Peut-on parler ici de paraphrase? Ce n'est pas le nom que porte l'exercice dans l'Antiquité: mais les principales caractéristiques de la paraphrase comme exercice scolaire, hormis l'intention stylistique, se retrouvent dans une telle reformulation, particulièrement le respect du système énonciatif du texte-source (*cf. supra*, p. 13). Elle s'apparente en fait à ce que Roberts appelle la «paraphrase grammaticale», qu'il place au bas d'une échelle dont l'ultime degré est la paraphrase entendue comme création littéraire, l'exercice rhétorique de paraphrase proprement dit étant à placer entre les deux (Roberts, 1985, p. 39).

A cette explication littérale s'ajoute une explication historique, qui reprend le texte dans sa linéarité pour en redire le contenu et préciser les notions. C'est ce que les Romains appellent une *praelectio*, soit une pré-lecture¹⁷. Cette *praelectio* est prétexte à tous les apprentissages du grammairien, à caractère lexical, grammatical, stylistique et prosodique. Elle est en fait essentiellement destinée à préparer la lecture (*lectio*) du texte par l'élève: car «l'enfant doit comprendre» (Quintilien, *De Institutione oratoria*, I, 8, 2) pour réussir à s'approprier véritablement le texte, ce qui

17 Le nom *praelectio*, qui aura une réelle fortune à la Renaissance (voir *infra*, p. 25) se trouve, ainsi que le verbe *praelegere*, chez Quintilien, qui en décrit les principes dans le *De Institutione oratoria* (I, 2, 15; I, 5, 11; I, 8, 13; II, 5, 4). *Cf. Marrou* (1948b, pp. 81-83).

se fera, au sens strict, par sa propre lecture à haute voix, qui restituera pleinement le sens du texte.

LA NAISSANCE DU COMMENTAIRE

La forme paraphrastique de la *praelectio*, qui mêle les voix de l'énonciateur premier et du commentateur, se retrouve dans le commentaire médiéval des philosophes antiques: Libera, dans son article «De la lecture à la paraphrase» (1984), explique que les premières formes du commentaire littéral écrit empruntent à l'explication orale ses caractéristiques. Si le commentaire médiéval invente progressivement diverses formes de distinction entre texte commenté et commentaire, la paraphrase y est toujours possible, qui, pour reprendre les mots de Libera,

laisse parfaitement indistincts non seulement le texte et la glose mais encore, dans la glose même, les citations des autres traités de l'auteur commenté, les affirmations propres du commentateur et les citations des traités d'autres auteurs ou d'autres commentateurs (p. 25).

Cette indistinction, on l'a vu plus haut (p. 15), caractérise également le genre de la paraphrase biblique, qui devait s'entendre à la fois comme création littéraire et comme commentaire de l'original. Elle ne se réalise cependant pas seulement dans les traductions ou commentaires des textes d'autorité (philosophiques ou religieux), mais également dans le domaine des œuvres littéraires profanes. Elle trouve en fait son origine dans une conception générale du texte au Moyen Age, où se déploie ce que Cerquiglini appelle «la paraphrase essentielle de la culture scribale» (1990, p. 9)¹⁸, sous les diverses formes que peut prendre la variance: «engendrement paraphrastique» (p. 13) par répétition, au sein de l'œuvre, de motifs et de formules; «paraphrase textuelle incessante» (p. 15), dans la copie manuscrite de versions antérieures d'un texte; paraphrase du commentaire que constitue toute reprise d'un texte: «L'œuvre scribale est un commentaire, une paraphrase, un surplus de sens, et de langue, apportée à une lettre par définition inaccomplie» (p. 12).

L'indistinction entre l'engendrement du texte et son commentaire caractérise le Moyen Age: «toute écriture, incessante reprise intertextuelle, provient d'une volonté glossatrice et, dès sa genèse, l'implique. En ce sens, toute poésie médiévale apparaît comme continuation, d'une part;

18 Article dont l'essentiel (mais pas le titre) est repris, par fragments, dans *Eloge de la variante* (1989, pp. 34-42, pp. 57-65, pp. 68-69).

commentaire, de l'autre», écrit Zumthor (1990, p. 14), qui voit une rupture épistémologique au XVI^e siècle, où

l'ensemble des discours poétiques (désormais je dirais «littéraires») s'est libéré de la glose. Celle-ci, ainsi livrée à elle-même, engendrera bientôt notre «critique», consacrant une dissociation qui est devenue caractéristique de notre état de culture (p. 18).

Cette distinction entre un texte et le métatexte, fondatrice de la «critique littéraire», n'est pourtant pas réalisée dès le départ de manière claire, comme le note Jeanneret (1994):

Les frontières du discours et du métadiscours sont souvent floues ou inexistantes, de telle sorte que des traces de commentaire surgissent dans des contextes inattendus, et jusque dans la fiction. L'interprétation ne se laisse pas confiner à un rôle inférieur, mais s'impose comme l'une des voies de la création (p. 30).¹⁹

Un exemple canonique de cette forme de commentaire est celui que propose Marc-Antoine de Muret des *Amours* de Ronsard, qui prend souvent un tour paraphrastique, en ce qu'il mêle la voix de l'énonciateur second à celle de l'énonciateur premier.

Pour exemple, voici un bref extrait du commentaire que fait Muret (1553/1985) du sonnet XIX des *Amours* de Ronsard, où le poète fait parler Cassandre, avant de reprendre la parole; le commentaire (reproduit ci-dessous en regard du texte de Ronsard) suit ces variations énonciatives et mime l'énonciation du texte (comme en attestent les pronoms personnels, marqués en gras ci-dessous, et les temps des verbes):

Avant le soir se clora **ta** jour-
née,
[...]

Avant le soir] **Tu** mourras devant
que le cours naturel de **ta** vie soit
accompli [...]

En **ton** désastre ira **ma** desti-
née,
[...]

En ton désastre] En **ton** malheur.
Ira ma destinée] Il semblera que **je**
ne sois née que pour **te** rendre
malheureux [...]

19 C'est dans cette fusion du discours et du métadiscours qu'il faut voir l'origine de la figure de style que la rhétorique classique a pu ultérieurement répertorier sous le nom de *paraphrase*. Fontanier (1827/1968) la définit comme «une sorte d'amplification oratoire par laquelle on développe et on accumule dans une même phrase, plusieurs idées accessoires tirées d'un même fonds, c'est-à-dire d'une même idée principale» (p. 396). Cf. encore Bally (1909/1951, pp. 135-138) ou Molinié (1986, p. 88).

Tu bâtiras sur l'incertain du
sable,
[...]
Ainsi disait la Nymphé qui
m'affole,

Tu bâtiras] C'est-à-dire, **tu** per-
dras **ton** temps [...]

La Nymphé qui m'affole] Qui **me**
rend fol.

Mathieu-Castellani, dans son introduction au commentaire de Muret (Muret, 1985) en analyse les diverses formes, pour affirmer:

La paraphrase va ainsi de la redondance à l'amplification, de la contraction de texte au délayage, de la transposition en équivalents prosaïques à la construction d'une fiction seconde où l'individu, l'amant, le poète, confondus dans un *je* dont la référence ne serait pas seulement grammaticale, parlent un même langage, en prise directe sur la réalité (p. XLIII).

Or, si le commentaire de la poésie se constitue en genre au XVI^e siècle, comme le montre ailleurs Mathieu-Castellani (1990), les commentaires fondateurs de Muret «marquent l'origine, dans notre aire culturelle, d'un type de discours codifié, et d'une pratique pédagogique dont nous avons hérité» (Mathieu-Castellani, 1985, p. XXIX). Il n'y a pas à s'étonner que les formes scolaires du genre aient gardé jusqu'à aujourd'hui, comme on va le voir, un certain caractère paraphrastique.

LA PRÉLECTION SCOLAIRE

C'est en parallèle à ce développement du commentaire littéraire que se constitue le genre scolaire de l'explication de texte. Erasme, dont on se souvient qu'il préconisait les exercices de paraphrase dans l'apprentissage de l'écriture (*supra*, p. 16), jugeait nécessaire de «mêler fréquemment à ces exercices des lectures et des explications d'auteurs, afin de fournir des modèles à imiter» (1514/1992, p. 457). Il est en cela encore fidèle à son modèle pédagogique latin, Quintilien, qui établissait le même rapport entre paraphrase et lecture (voir *supra*, p. 22). Il est assez naturel qu'il lui ait emprunté l'essentiel de son exercice de *praelectio* (1514/1992, pp. 460-467), cet «acte essentiel de la pédagogie du seizième siècle» (Dainville, 1963, p. 173).

Erasme à son tour inspirera les Jésuites qui feront de la *praelection*²⁰ un exercice de premier plan dans la formation de l'élève. Il est nécessaire de

20 On peut désigner ainsi la pratique moderne de la *praelectio*, dans la mesure où le mot, s'il a disparu aujourd'hui de l'usage, a fait partie du vocabulaire pédagogique français au XIX^e siècle.

s'y arrêter un instant, dans la mesure où la prélection a pu passer pour «le modèle et l'ancêtre de ce que naguère encore on appelait, dans l'enseignement du français, l'explication de textes. D'Erasmus et même de Quintilien à nos jours, il y a une tradition» (Chomarot, 1981, p. 512).²¹

Une prélection est une lecture expliquée faite par l'enseignant d'un auteur grec ou latin. On en trouve une description détaillée dans le plan d'étude des Jésuites, le *Ratio studiorum* de 1599: après lecture du texte, le maître «exposera très brièvement l'argument et son lien avec ce qui précède»; puis «il expliquera les passages les plus obscurs [...] et explicitera la pensée», non par un mot à mot²², «mais en exposant cette pensée avec des phrases plus claires»; enfin, «reprenant depuis le début, à moins qu'il ne préfère les introduire dans la traduction, il énoncera les remarques adaptées à chaque classe» (*Ratio*, 1599/1997, p. 158).

La nature paraphrastique de la prélection ressort de cette description: l'exercice consiste en partie en une redite du texte lu: au résumé du contenu du texte succède une *explanatio*, explication des passages obscurs qui s'incorpore à sa traduction en langue vulgaire, ou à sa reformulation en latin, selon le niveau des élèves. Cette reformulation passe souvent par la collusion énonciative entre le texte et son explication – et c'est ce qui nous autorise à parler de paraphrase. Une illustration parlante de ce phénomène nous est donnée dans un traité postérieur d'un siècle, celui d'un autre Jésuite, Jouvençy (1692/1892), qui donne des exemples de prélections (en latin) de textes latins. Voici un bref extrait de prélection de l'exorde de la Deuxième Philippique de Cicéron, traduit en français²³, où se mêlent par moments la voix de l'auteur et du commentateur, qui reformule et développe la pensée du premier, sans changer le système énonciatif du texte original (je reproduis ci-dessous en vis-à-vis le texte latin et sa traduction d'un côté, l'explication de l'autre; je souligne en gras les marques de l'énonciation qui font ressortir le phénomène paraphrastique):

21 Nombreux sont les auteurs à établir cette filiation: cf. Charles (1978, p. 133), Chervel (1985, p. 8), Viala (1987b, pp. 31-35), Bergez (1989, p. 4), Branca-Rossoff (1990, p. 93), Caglar (1995, pp. 45 ss.), Jey (1996, pp. 148 ss.), Houdart-Merot (1998, pp. 14 ss.).

22 Le texte latin parle de *metaphrasis*; les traducteurs rendent ce mot, à tort, par *paraphrase*.

23 Il faut garder en mémoire que la prélection originale de Jouvençy est en latin (voir Jouvençy, 1692/1706, pp. 131 ss.). Dans l'exemple que je donne, le traducteur a rajouté entre parenthèses la traduction française de chaque énoncé latin expliqué.

Tuam a **me** alienationem, commendationem, **tibi** ad impios cives fore **putavisti**

Tu as pensé qu'en t'éloignant de **moi**, **tu te** recommanderais auprès de mauvais citoyens

C'est-à-dire **tu** as pensé qu'en **me** mettant à l'écart, ce serait une recommandation auprès des mauvais citoyens; **tu** as pensé augmenter **ta** gloire auprès des méchants en **te** montrant **mon** ennemi, en t'éloignant de moi; **tu** as cru que **tu** serais d'autant mieux accueilli que **tu me** témoignerais plus d'inimitié.

On reconnaît bien sûr là la manière de procéder des paraphrastes des textes sacrés, mais aussi des commentateurs de textes profanes (*cf. supra*, p. 24, l'exemple de Muret).

L'EXPLICATION DE TEXTES FRANÇAIS

Cette caractéristique de la prélection se retrouve dans le traité de l'un des premiers promoteurs de l'explication de textes français, Charles Rollin, au XVIII^e siècle (1726/1855). Les exemples d'explication qu'il donne font apparaître également l'influence du genre de la paraphrase biblique, qui se traduit par des reformulations paraphrastiques de même nature que celles que l'on a observées jusque là, qu'il s'agisse de l'explication d'un extrait de la Bible (livre V, chapitre III, § IX, Rollin, 1855, tome 2, pp. 137-158), d'un passage de Tite Live (livre IV, chapitre III, article II, § II, Rollin, 1855, tome 1, pp. 440-445) ou de *l'Histoire de Théodose* (livre I^{er}, chapitre 35) de Fléchier, comme illustration d'un «essai de la manière dont on peut expliquer les auteurs français» (livre II, chapitre I, article II, tome 1, pp. 117-124).

Voici un bref exemple, à titre d'illustration, tiré de cette dernière explication:

Afin que les empereurs, qui sont les maîtres du monde, et qui ne laissent pas d'être grands pêcheurs, pussent recevoir ses avis avec confiance et ses corrections avec respect. On pouvait mettre simplement: Afin que les empereurs fussent en état de profiter de ses avis et de ses corrections. Quelle beauté et quelle solidité n'ajoutent point à cette pensée les deux épithètes et les deux qualités qu'on donne ici aux empereurs, dont l'une semble les mettre au-dessus des remontrances, et l'autre marque l'extrême besoin qu'ils en ont? On remarquera aussi la justesse et le rapport des deux parties qui composent le dernier membre: recevoir les avis avec confiance et les corrections avec respect (p. 121).

Batteux est, avec Rollin, l'autre grand inspirateur de la pédagogie du XIX^e siècle²⁴: son *Traité de l'apologue*, souligne Branca-Rosoff (1990) «permet d'observer concrètement le passage de la prélection jésuite [...] à l'explication de textes français» (p. 16). La paraphrase s'y déploie tout naturellement, comme on peut le voir particulièrement dans son explication de la fable de La Fontaine, «Le Chêne et le Roseau» (reproduit dans Branca-Rosoff, 1990, pp. 112-116). En voici un exemple:

Tout vous est aquilon, tout me semble zéphyr. Le Chêne revient à son parallèle si flatteur pour son amour-propre, et pour le rendre plus sensible, il le réduit en deux mots: Tout vous *est* réellement aquilon: et moi tout me *semble* zéphyr.

Il n'est pas nécessaire ici de refaire l'historique de la lente (et difficile) émergence de l'explication française au XIX^e siècle.²⁵ Mais il n'y a pas lieu d'être surpris que la paraphrase se retrouve dans un exercice qui s'inspire de très près (*via* Rollin et Batteux) de la prélection et qui se conçoit sur le modèle de l'explication des auteurs grecs et latins²⁶, donc de la traduction²⁷. Peu de temps après son introduction dans les épreuves du baccalauréat et de la licence (1840), l'exercice est ainsi décrit par un professeur agrégé, Valton (1847):

Vous avez à expliquer un passage au hasard; c'est-à-dire à en déterminer le sens; ce qui n'est pas toujours aussi facile que vous pourriez le croire. Les grands écrivains laissent souvent beaucoup à faire à la pensée de leurs lecteurs; c'est cela même qu'on vous demandera; un développement, la traduction en langue vulgaire d'une proposition exprimée en termes énergiques et concis (p. 20).

24 Voir *supra* (p. 17, notes 13 et 14) l'importance des rééditions de ces deux auteurs jusqu'au milieu du XIX^e siècle.

25 Sur ce point, il faut bien sûr se référer à Chervel (1985 et 1993, pp. 228-242). Le numéro 20 de la revue *Textuel* (et particulièrement les articles de Sarrazin, 1987, et de Viala, 1987b) ainsi que la thèse de Jey (1996) et l'ouvrage qu'elle en a tiré (1998) posent clairement les termes du débat historique. On peut également se référer à l'article d'un des disciples de Lanson, Cahen, daté de 1909.

26 Cf. Gavet (1854, p. 6). Dès l'introduction de l'explication d'auteurs français aux concours (1844 pour l'agrégation de grammaire et 1853 pour l'agrégation de lettres) jusque dans les années 1920, les rapports de jurys l'affirment.

27 Les premiers rapports de jurys de concours sont là-dessus explicites; on trouvera l'expression de cette idée dans les rapports, quoique de plus en plus faiblement, pendant plus d'un siècle, jusqu'aux années 1960. Pour Littré (1863-1872), les mots *explication* et *expliquer*, envisagés comme «termes de classe», renvoient à la traduction.

Dans un autre ordre d'enseignement, les programmes de l'enseignement spécial, qui recommandent aux maîtres d'inviter les élèves à «reproduire les idées principales ou les principaux faits [...]. Il les habituera à regarder les expressions saillantes et à chercher des équivalents, afin de prouver ainsi qu'ils ont compris» (*Plan d'étude pour l'enseignement spécial, Bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique, 1863, p. 338*). Même quand c'est le maître qui se livre à de telles reformulations, la méthode vise à permettre à l'élève de «s'identifier avec la pensée de l'auteur», comme le disait Rivail au début du XIX^e siècle, dans sa méthode d'explication française (1828, p. 46). Les manuels de cette époque donnent des exemples d'explications dans lesquels on retrouve assez naturellement des passages de paraphrase comme dans les exemples précédents.

Il en sera de même par la suite, quand l'explication française, couronnant l'enseignement du français récemment constitué comme discipline autonome, trouvera sa forme canonique, sous l'influence de Lanson notamment. Il est impossible de multiplier les exemples: contentons-nous d'un extrait d'explication qui provient d'un des maîtres fondateurs de l'exercice, Brunot (1895b). Présentant ses principes de l'explication française (qu'il définit comme traduction), il en donne un exemple (concernant le début de la IX^e satire de Régnier) où se trouvent de nombreux cas de reformulations paraphrastiques (dont voici une illustration, soulignée en gras):

V. 11. Par ces vers j'en prens acte, affin que l'avenir,

Le *en* de *j'en prens* [*sic*] *acte* est obscur [...]. L'hémistiche me semble signifier: **Par ces vers-ci je prends acte que je t'ai rendu cet hommage**. La suite des idées, quelque peu pénible à suivre, est, je crois, la suivante: **Je n'ai pas l'haleine assez forte pour te suivre de près et faire partie du cortège de tes disciples immédiats; dès lors, plutôt que de me jeter dans une entreprise qui me mènerait à un précipice, je me résigne à me contenter d'admirer ton œuvre, puisque je ne puis l'imiter [...]** (p. 273).

Il convient ici de se rappeler les précautions méthodologiques signalées plus haut (p. 21) et ne pas chercher à déduire de cette présentation de l'explication traditionnelle autre chose que ce qu'elle dit: cette dernière contient des reformulations que seule une solidarité formelle nous permet de qualifier de paraphrases à la manière de l'exercice rhétorique. Il faut bien se garder d'en conclure, comme on le fait souvent²⁸, que

28 Voir *infra*, p. 40, des exemples de propos d'auteurs de manuels ou de guides méthodologiques qui se risquent à faire à grands traits l'historique de l'exercice.

l'explication traditionnelle était paraphrastique: pour s'en convaincre, il suffit de savoir que Brunot (1895a, p. 113) condamnait la paraphrase, comme la plupart des auteurs de manuels et traités d'explication française depuis sa naissance.

Si les formes les plus récentes d'explication scolaire (dont la lecture méthodique définie dans le *Bulletin Officiel* spécial n°1 du 5 février 1987) montrent une prévention contre tout ce qui peut passer pour une forme de reformulation du texte littéraire, peut-on douter que la reformulation ne soit un moyen utilisé en classe pour aider les élèves à la compréhension? Elle était recommandée dans toutes les instructions officielles du siècle, à tous les niveaux d'enseignement, jusqu'à une date récente²⁹. Même le texte de 1987 qui définit la lecture méthodique préconise la «lecture cohérente» que le professeur peut engager avec les élèves en dehors de la lecture méthodique; elle repose sur des questions du type: «De quoi s'agit-il? Qui voit? [etc.]». Il est difficile au demeurant, même si l'aveu en est rare, de supposer que parler de textes avec des élèves dans une classe n'engage pas une pratique au moins minimale de la reformulation. La volonté de clarifier un sens perçu comme complexe n'est pas la seule cause, comme le note Van Peer (1993, p. 447): c'est souvent dans l'intention de «dévoiler les strates plus <profondes> de la signification» que la reformulation a sa légitimité dans une classe.

Une telle reformulation n'est pas nécessairement une paraphrase (au sens strict où nous l'avons entendue jusqu'ici), mais il suffit de lire des transcriptions de cours pour se convaincre de la place que peut y prendre la paraphrase³⁰. C'est là que l'explication orale rejoint les principes et les formes du résumé de texte, dont l'objectif, on l'a vu (p. 19) est également la compréhension et qui réalise une paraphrase canonique, comme c'est le cas de nombreuses pratiques écrites de compte rendu de lecture – dont les réponses aux questions de compréhension sont la forme la plus courante³¹.

29 Il faut noter que les nouveaux programmes en France, pour le collège comme pour le lycée, évitent soigneusement de parler de reformulation dans les activités de lecture.

30 Paraphrase réalisée par les élèves ou les enseignants. J'ai montré ailleurs (1999c, pp. 74-78) des exemples de paraphrases dans des explications orales en collège ou en lycée, à partir de transcriptions proposées par Marchand (1971), Sprenger-Charolles (1983), Van Peer (1993), Schmitt (1994), Mauffrey (1995).

31 La forme et la fonction paraphrastiques des questions sur les textes au brevet des collèges feront l'objet d'une analyse spécifique au premier chapitre de la troisième partie.

UNE TYPOLOGIE DES PARAPHRASES

Ce parcours historique des pratiques scolaires s'achève sur un constat: le rôle pédagogique de la paraphrase dans les pratiques d'enseignement du français, et particulièrement dans l'approche des textes, littéraires notamment. Il est possible de conclure ce tour d'horizon des pratiques paraphrastiques scolaires par une mise en perspective typologique, qui permettra de faire le bilan des acquis et de préciser les conditions d'emploi du mot *paraphrase*, réservé jusqu'à maintenant, pour des raisons méthodologiques plusieurs fois énoncées (p. 21 et 29), aux énoncés respectant certaines modalités d'énonciation.

Fuchs (1994a) propose de distinguer les paraphrases à visées explicative et imitative: la paraphrase explicative (par exemple la paraphrase exégétique) «entend étayer *l'interprétation du texte-source T*, dont elle cherche à re-construire et à expliciter le sens par l'intermédiaire d'un nouveau texte *T'*» (p. 7). La paraphrase imitative (par exemple l'exercice préparatoire à la rhétorique) «se centre, elle, sur *la production du texte-cible T'*, dont elle cherche à construire les formes d'expression à partir du sens du texte-source *T*» (p. 7)³².

Pourtant cette dernière définition convient parfaitement au résumé de texte, alors que sa visée, on l'a vu, est plutôt explicative (ou justificative), dans la mesure où c'est la compréhension du texte qui est évaluée. C'est qu'en réalité la visée de la paraphrase n'engage pas sa modalité. Et l'on peut dire que le résumé est à modalité imitative, mais à visée explicative, alors qu'un exercice de paraphrase en rhétorique, est à visée *et* à modalité imitatives³³. On voit bien comment peut se dessiner un tableau à double entrée, si l'on envisage deux autres possibilités: une paraphrase à modalité explicative mais centrée sur la production de *T'* (donc à visée imitative) – c'est ainsi que l'on peut définir certaines formes de l'exercice de paraphrase en classe de langue; une paraphrase à modalité *et* à visée explicatives (visant à expliciter *T* en le reconstruisant) – c'est ainsi que pourrait être caractérisé, par exemple, le sermon de Massillon, avatar

32 David, Grossmann et Paveau (1997) reprennent cette opposition imitation/explication, mais enrichissent le second pôle et détaillent les «fonctions mises en œuvre dans la reformulation» en distinguant les fonctions «explicative et interprétative», «argumentative et polémique» et «heuristique» (p. 21).

33 Différence de modalité qui correspond à l'opposition entre «paraphrase substitutive» et «paraphrase explicative», selon le *Dictionnaire de didactique des langues*, de Galisson et de Coste (1976, p. 398 s.v.).

liturgique de la paraphrase biblique (voir *supra*, p. 15), qui reprenait le fil du texte et l'amplifiait sans toujours respecter son système énonciatif.

En résumé:

Tableau 1
Typologie des paraphrases

	Modalité imitative	Modalité explicative
Visée imitative	(1) Exercice rhétorique	(3) Exercice de langue
Visée explicative	(2) Résumé de texte	(4) Sermon

Adaptons (et restreignons) cette typologie pour classer les diverses réalisations paraphrastiques liées à l'approche scolaire des textes dans la discipline actuelle du français. Elles obéissent à l'un de ses principes essentiels, l'interaction lecture-écriture³⁴: en effet, toutes les activités de paraphrase que nous avons rencontrées dans le cadre du cours de français, qu'elles soient envisagées dans le cadre ou hors de l'explication de texte, visent l'apprentissage de la lecture ou celui de l'écriture, mais les font en réalité interagir: la paraphrase est une forme spécifique d'interaction lecture-écriture, puisque le passage par la lecture est nécessaire pour que se développent l'activité d'écriture et la compétence qui la fonde; mais inversement, le passage par l'écriture est nécessaire pour que se développent l'activité de lecture et la compétence qui la fonde³⁵. Cela contribue certainement à expliquer l'importance de la paraphrase à l'école.

Néanmoins, pour rendre compte des pratiques paraphrastiques dans le cours de français, il est intéressant de distinguer les paraphrases produites selon que la visée est l'écriture ou la lecture – qui correspondent respectivement aux visées explicative et imitative du tableau précédent. Il convient par ailleurs de faire ressortir ici une distinction qui a été importante dans notre approche de la paraphrase dans le cadre de l'explication de texte, et qui touche cette fois la modalité, entendue ici comme modalité d'énonciation du texte-cible, selon qu'elle se confond

34 Sur le rôle des interactions lecture-écriture en français, cf. particulièrement Reuter éd. (1998).

35 Cf. l'article de Portine (1998), «Lecture-écriture et reformulations».

avec celle du texte-source ou au contraire s'en distingue – modalités respectivement imitative et explicative.

On se rappelle que, par choix de méthode, j'ai préféré pour l'instant réserver le nom de *paraphrase* aux reformulations qui respectaient l'énonciation du texte-source. Je me propose désormais de donner le nom de *paraphrase stricto sensu* à cette forme de reformulation, par opposition à la *paraphrase largo sensu*, qui ne respecte pas l'énonciation du texte-source.

On peut donc déjà remplir deux cases, où prennent place deux formes de paraphrase *stricto sensu*:

- (1) Les exercices de rhétorique (à modalité et à visée imitatives) existent encore dans certains exercices d'écriture-imitation d'un texte-source, qui réalisent une forme particulière d'écriture palimpseste (*cf. supra*, p. 19);
- (2) Les formes de paraphrase qui prennent place dans l'explication de texte et que j'ai fait apparaître dans ce chapitre sont clairement à visée explicative, mais à modalité imitative, puisque leur énonciation peut se fonder dans celle du texte-source, qu'elles décalquent en quelque sorte.

On peut d'ores et déjà, en faisant appel à une autre catégorie d'exercices d'écriture palimpseste, remplir une troisième case:

- (3) Les exercices d'écriture-distanciation, qui ont la même visée que les exercices d'écriture-imitation, mais dont la modalité change, les systèmes d'énonciation du texte produit et du texte-source étant différents (on en analysera des exemples *infra*, pp. 186 ss.).

Reste une case vide: on voit bien que pourraient y prendre place ces reformulations du texte-source dans un commentaire de texte, qui modifient le système d'énonciation du texte et que l'on baptise assez couramment *paraphrases* – jusqu'à maintenant écartées de mon enquête, en raison du flou des critères qui déterminent les frontières entre paraphrase et non-paraphrase quand ils ne sont pas définis objectivement. Je me propose de laisser encore en suspens la question de la détermination de ces critères de reconnaissance³⁶, mais cela n'empêche pas de donner une place à cette catégorie dans notre typologie embryonnaire:

- (4) Les formes de reformulation qui apparaissent dans l'explication de texte – à visée explicative donc – mais avec changement d'énonciation, donc à modalité également explicative: formes de reformulation qui relèvent du commentaire-analyse.

36 La deuxième partie de cet ouvrage voudra donner des pistes pour isoler des critères objectifs de repérage de ce que l'on peut appeler *paraphrase*.

Dès lors, le tableau ci-dessus peut se réécrire pour rendre compte exclusivement des pratiques liées à l'approche des textes dans le cours de français, où peuvent se réaliser diverses formes de paraphrases, différenciées selon leur modalité d'énonciation (identique ou différente de celle du texte-source) et leur fonction (centrée sur l'écriture ou la lecture):

Tableau 2
Typologie des paraphrases en cours de français

	Enonciation identique (<i>paraphrase stricto sensu</i>)	Enonciation différente (<i>paraphrase largo sensu</i>)
Fonction: écrire	(1) Ecriture-imitation	(3) Ecriture-distanciation
Fonction: lire	(2) Commentaire-décalque	(4) Commentaire-analyse

C'est désormais à cette typologie que l'on se référera quand il s'agira de définir telle ou telle forme de paraphrase, avec un objectif clairement assigné maintenant dans les chapitres qui vont suivre: la détermination de ce que l'on appelle, en lecture, *paraphrase largo sensu*.

Chapitre 2

Disqualifications de la paraphrase

Le rapport aux textes qu'instaurait la rhétorique classique légitimait la paraphrase, comme technique de reformulation des textes, en vue d'un apprentissage de leur production. Comme l'écrit Charles (1995), une «culture rhétorique» qui instaure le texte comme modèle à imiter ne saurait coexister avec une représentation du texte intouchable:

Le modèle à imiter a de multiples attributs de sa dignité, de son éminence, il est malgré tout fondamentalement instable: il est un texte que l'on transforme. [...] Le texte n'est plus intouchable, il s'inscrit dans une chaîne continue, une série de transformations. Quand on l'aborde, c'est délibérément pour en faire autre chose (p. 38).

Une telle conception du texte tend à disparaître avec l'extinction de la rhétorique, dont les prémices apparaissent dès le XVIII^e siècle, lorsque Batteux (dont on a vu plus haut le rôle dans la pédagogie du français: p. 17 et 28) affirme, dans ses *Principes de littérature*: «Notre dessein n'est point d'apprendre à parler: c'est d'apprendre à lire et à juger». J'emprunte cette citation à l'ouvrage de Branca-Rosoff (1990, p. 68), qui résume en ces termes l'apport de Batteux:

Désormais, la formation de l'élève vise d'abord un mode de lecture des textes et non l'art d'en produire, ce qui avait été l'objet explicite de la rhétorique, et ce qui pouvait être impliqué par le terme de «belles lettres». En 1753, «littérature» renvoie sans équivoque au discours second sur les œuvres (p. 10).

L'enseignement des lettres en France assimilera ce nouvel état de choses en un siècle à peu près. C'est en effet à partir de la circulaire de Jules

Simon, en 1872¹, que pour la première fois, note Cahen (1909), «l'on proposait aux jeunes gens d'étudier les grands écrivains, non plus pour les imiter, mais tout simplement pour les connaître» (p. 96). C'est ce qui peut faire écrire à Genette (1969), à propos des pratiques du lycée:

L'apprentissage technique de l'écriture (ce qui subsiste de la fonction normative de la rhétorique) se fait désormais à travers des exercices qui ne sont plus des *œuvres* (ou du moins des essais ou des imitations d'œuvres), mais des *commentaires*: l'exercice scolaire n'est plus imitatif, mais descriptif et critique, la littérature a cessé d'être un modèle pour devenir un *objet* (p. 30).

Une fois perdue la légitimité de la rhétorique, le texte littéraire trouve sa légitimité comme objet de commentaire, non plus comme modèle d'écriture. Dans ce que Charles appelle une «culture du commentaire», le texte littéraire n'est plus perçu comme modèle à imiter, mais comme inimitable, et le discours tenu sur le texte se doit de rendre compte de cette qualité. La perte de prestige de la rhétorique et de sa finalité (l'apprentissage de la production de discours), en même temps que la naissance d'une conception littéraire des textes (et la primauté donnée à leur lecture) ont créé les conditions d'une disqualification de la paraphrase, entendue comme reformulation d'un texte.

Pour autant, la paraphrase ne disparaît pas totalement: le précédent chapitre a montré qu'elle était encore aujourd'hui en usage, à la fois comme pratique d'écriture et comme mode d'approche des textes (littéraires ou non) tout à fait légitimes. Comment concilier cet interdit de la reformulation des textes avec sa pratique effective? C'est la question que veut poser ce chapitre. Cette façon d'envisager le problème laisse présager le tour de l'enquête: celle-ci portera en fait essentiellement sur les usages du mot *paraphrase* et sur les discours légitimant l'interdit de la paraphrase.

LE DISCOURS DE DISQUALIFICATION

Le discours de disqualification de la paraphrase dans le commentaire de texte a commencé tôt, dès l'introduction de l'explication française dans les pratiques pédagogiques, soit à partir du milieu du XIX^e siècle. Je me

1 Circulaire aux proviseurs du 27 septembre 1872. Cette circulaire n'a en fait pas été appliquée, mais son esprit se retrouve dans les Programmes de la fin du siècle (de 1880 à 1890).

propose ici de rendre compte de ce discours scolaire, dont j'ai cherché la trace dans les textes officiels de l'enseignement français, les manuels scolaires et ouvrages méthodologiques sur l'explication (près de 150 titres) et les rapports de jurys de concours de recrutement des enseignants en France (plus de 600 rapports d'agrégations et certificats divers)². Sans qu'il soit possible ici de multiplier les citations, les exemples donnés seront suffisamment illustratifs pour faire ressortir aussi bien les permanences que les fluctuations de ce discours.³

LES TERMES DU PROCÈS

L'interdit de la paraphrase dans l'explication de texte est sans appel dans les Instructions officielles. Le mot *paraphrase* y est très peu employé, mais en des endroits stratégiques, puisque la paraphrase est explicitement et clairement condamnée dans les deux formes principales de lecture littéraire que l'école a promues au cours du XX^e siècle:

1. La première tentative officielle de définition (relativement) rigoureuse de l'«explication française», en 1909, affirme qu'elle doit «éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve» (*Instructions* du 22 février 1909, correspondant aux programmes de 1902);
2. La «lecture méthodique» est d'abord définie négativement, en ce qu'elle «rejette la paraphrase», pour citer le texte fondateur de 1987 (Arrêté du 14 mars 1986 fixant les programmes de la classe de seconde, dans le *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 février 1987).

Cependant, s'il ressort clairement de ces références que la paraphrase est absolument rejetée dans l'explication de texte, il est difficile de déduire ce qu'est la paraphrase, ni les raisons de sa disqualification, considérée comme allant de soi. Pour y voir plus clair, il est nécessaire d'aller voir ailleurs que dans les Instructions officielles l'expression d'un discours plus explicite sur ce problème. Or il est intéressant d'observer dans les manuels ou les rapports de jurys une inflation de l'usage du mot *para-*

2 J'ai reproduit, en annexe de ma thèse (Daunay, 1999c, pp. 592-663), tous les extraits de rapports de concours où j'avais trouvé le mot *paraphrase*.

3 Une partie des analyses proposées ici a fait l'objet d'une communication au colloque de Metz, «Cent ans d'Instructions officielles» (Daunay, 1999a).

*phrase*⁴, qui contraste singulièrement avec la rareté des occurrences du mot dans les Instructions officielles.

Notre définition actuelle de la paraphrase entendue comme répétition du texte à commenter est tellement récurrente qu'une première surprise apparaît quand on se reporte aux discours antérieurs; la première mention de la paraphrase comme répétition induit date du début du XX^e siècle: «On donne, en guise de commentaire, d'inutiles paraphrases ou répétitions» (agrégation masculine de grammaire, 1907). Cette définition s'accompagne le plus souvent d'une explicitation de la dévaluation de la paraphrase, dans des termes divers, dont voici la forme canonique – ou minimale: «La paraphrase [...] consiste à redire mal, ce que l'auteur a dit bien» (agrégation féminine de lettres, 1959).

Au XIX^e siècle, la paraphrase n'est pas condamnée comme répétition. C'est d'ailleurs assez logique: on se souvient (*cf. supra*, p. 28) que l'explication française à ses débuts était considérée comme traduction du texte. Et, de fait, la condamnation de la paraphrase dans les premiers rapports de jurys ou manuels peut s'accompagner de cette exigence. Brunot, dans son entreprise de définition et d'exemplification de l'explication de textes (*cf. supra*, p. 29), pouvait à la fois faire usage du verbe *traduire* pour *expliquer* les mots d'un texte (1895b) et condamner la paraphrase (1895a, p. 113).

Dans des rapports plus récents, c'est au contraire en tant que traduction que la paraphrase est condamnée; voici une expression canonique de cette conception:

Expliquer n'est ni traduire, ni réduire une complication à un «vouloir dire», ni épouser psychologiquement un discours [...] La paraphrase ne saurait être considérée comme une paille dans le grain; elle est et sera sanctionnée comme étrangère à l'explication (CAPES interne de lettres modernes, 1987).

C'est que si le discours de rejet de la paraphrase est permanent, ses causes ont fluctué. Une analyse continue des rapports fait apparaître trois grandes conceptions de la paraphrase, tendanciellement distribuées en trois grandes périodes⁵:

4 Un simple chiffre indicatif: dans les quelque 600 rapports de jurys que j'ai consultés, j'ai trouvé 363 occurrences du mot *paraphrase*... Faut-il préciser que la mention est toujours négative, à quelques rares exceptions près?

5 *Tendancielle*ment, car le discours n'est pas univoque: il n'est pas possible de rendre ici les contradictions internes au discours prescriptif-évaluatif sur la

- A une époque où l'explication est envisagée sous le mode de la traduction, la paraphrase est rejetée comme mauvaise traduction, comme traduction exagérément et indûment amplifiée, faite de variations oratoires déplacées, qui négligent le texte pour lui substituer la glose du commentateur⁶: si l'on reproche à cette époque aux candidats de répéter le texte, ce défaut n'est pas appelé *paraphrase*;
- Dans un deuxième temps, au tournant du XX^e siècle, la paraphrase est perçue comme une répétition, caractérisée par l'absence de précision⁷: le rejet de l'amplification rhétorique se double alors d'un rejet de l'imprécision dans l'explication d'un texte;
- Enfin, à ces deux défauts (amplification et imprécision) s'ajoute à partir des années 1970 l'interdit de la répétition, au nom d'une conception de la littéarité, que caractérise notamment l'impossibilité même de la reformulation.⁸

Sous l'apparente identité des critiques, c'est une conception à chaque fois différente de la paraphrase (et de l'explication de texte) qui surgit.

LA DISQUALIFICATION DES PRATIQUES ANTÉRIEURES D'EXPLICATION

Il n'est pas anodin que le rejet de la paraphrase soit constant à toutes les époques alors que sa définition change en même temps que la conception de l'explication de texte... Une telle permanence dans la variation donne à penser que le mot *paraphrase* ne désigne pas un discours méta-

paraphrase, mais il est clair que l'on ne peut établir de coupures franches dans les réalisations de ce discours.

- 6 C'est en fait dans le combat entre les traductions et les paraphrases au XVII^e siècle que l'on peut trouver l'origine de sa disqualification (*cf. supra*, p. 15), dont on trouve des traces dans les manuels parlant de la traduction du latin (*cf. Rollin*, 1855, tome 1, p. 125) ou dans les anciens rapports de jurys concernant les épreuves de traduction de langues anciennes (exemple éclairant, à l'agrégation masculine de lettres en 1930: «Trop de candidats, au lieu de donner du texte une véritable traduction, se contentent d'une paraphrase»).
- 7 L'exigence de précision trouve son expression officielle dans les *Instructions* du 22 février 1909, où est définie l'explication française pour le second cycle: «Tous les conseils possibles sur la manière de diriger une explication paraissent tenir en ces deux mots: *choisir* et *préciser*: choisir un texte intéressant [...]; préciser, c'est-à-dire voir les difficultés, les faire voir, et, après discussion, les résoudre, éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve».
- 8 On reviendra plus loin (*infra*, p. 41) sur cette question.

textuel bien déterminé mais qu'il est l'expression d'un jugement, d'un jugement de valeur même, qui disqualifie un discours considéré comme illégitime. On peut en trouver la preuve dans le fait que le mot *paraphrase* est souvent utilisé actuellement, un peu hâtivement sans doute, pour décrire (et, en général, dévaloriser) des formes de productions métatextuelles – dont les promoteurs, pourtant, condamnaient eux aussi la paraphrase.

C'est ainsi, pour faire une moisson rapide de ce genre de propos, que Gicquel, parlant de la «pratique du dix-neuvième siècle», juge que «la paraphrase y jouait apparemment un grand rôle» (1979/1987, p. 12); selon Lebrun, l'enseignement de la poésie est «passé du fond à la forme [...], de la glose au refus du commentaire, tout au moins de la paraphrase et du discours panégyrique» (1999, pp. 403 ss.); pour Beaudrap, commenter un texte jusque dans les années 1970, «c'était d'abord en expliquer le «fond», c'est-à-dire le paraphraser puis en étudier la forme pour en souligner l'adéquation au fond. Cette méthode d'analyse expliquant ou paraphrasant le texte initial a donc une longue histoire scolaire» (1994, p. 105); quant à Rouxel, elle juge que «la paraphrase [...], jusqu'à la fin des années soixante, [...] a façonné le discours scolaire sur les textes» (1996, p. 93); et c'est assez naturellement que Houdart-Merot, dans son analyse de copies d'élèves rédigées avant les années 1970, y perçoit souvent de la paraphrase (1998, notamment pp. 99-102).

C'est la même logique, mais dans des raccourcis historiques moins étourdissants, qui amène certains auteurs à décrire comme paraphrastique telle ou telle méthode: Branca-Rosoff peut ainsi voir en Batteux l'ancêtre des «mauvais élèves, ceux dont on dit «qu'ils paraphrasent le texte»» (1990, p. 149); Ravoux-Rallo et Guichard, reproduisant la description de l'explication française par Valton (*cf. supra*, p. 28), en viennent à y voir «les principaux défauts des explications entendues trop souvent aux oraux du CAPES: paraphrase, traduction en français moderne de ce que l'auteur a déjà écrit, beaucoup mieux» (1996, p. 8); Jey (1996), analysant le manuel de méthode pour l'explication de texte de Dubrulle (1900), note que «l'explication se présente en effet comme un commentaire mot à mot, souvent proche de la traduction, d'une simple paraphrase» (1996, p. 173); Collinot et Mazière jugent quant à eux que l'explication dans les années 1880-1890 «se réduit le plus souvent à une paraphrase» (1999, p. 56).

Ce qui est ici mis en valeur est que le mot *paraphrase*, défini depuis un siècle comme répétition, n'a pas de stabilité historique et que son usage est possible pour décrire une pratique métatextuelle qui elle-même en

usait comme repoussoir. Il s'agit bien là de représentations mouvantes d'un fait en apparence stable: c'est sans doute ce qui permet, lorsque l'on interroge des professeurs sur leur formation scolaire, de voir la méthode d'explication traditionnelle des textes louée pour sa rigueur ou critiquée comme paraphrase, si l'on en croit l'enquête faite par Manesse et Grellet (1994): «On la soutient pour sa <rigueur>, pour ses vertus de <solide formation méthodologique>. On la critique parce qu'elle ne constituait qu'une <paraphrase> <sans méthode> des textes, qu'elle les approchait de manière <uniforme>» (p. 84).

LES JUSTIFICATIONS ACTUELLES DE L'INTERDIT DE LA PARAPHRASE

Ces remarques sur l'explication traditionnelle se nourrissent toutes d'une même conception du texte littéraire et de son commentaire, héritée des «mirifiques années soixante» (comme les appelle, peut-être avec humour, Compagnon, 1998, p. 10) et scolairement légitimée en France dans les années 1980, notamment par l'introduction de la lecture méthodique en 1987. On peut dire en fait qu'un paradigme scolaire de la lecture des textes se construit depuis cette époque, fondé pour l'essentiel sur deux notions empruntées aux théories littéraires: la littérarité puis, quand cette notion a perdu tout crédit méthodologique, la lecture littéraire. Ce n'est pas le lieu d'interroger ici la validité des théories qui sous-tendent ce paradigme scolaire: il s'agit seulement de voir comment elles ont pu aider à construire un cadre conceptuel qui rejette dans la paraphrase certaines formes de rapport aux textes.

LA LITTÉRARITÉ

Les théoriciens du texte littéraire des années 1960 ont, par touches, construit une conception du texte comme unique (*cf.* Riffaterre, 1979, p. 8), intraduisible (*cf.* Cohen, 1966, p. 34), irréductible (*cf., via* Blanchot, Genette, 1966, p. 79 et 1982, p. 239), qui manifeste un sens inséparable de sa forme (*cf.* Genette, 1966, p. 79), non réductible à la référence (*cf.* Riffaterre, 1979, p. 36). Ce qui est constitutif de la littérarité – concept forgé par Jakobson en 1919 (1973/1977, p. 16) – n'est, finalement, que le dernier avatar d'une «poétique essentialiste», pour reprendre le mot de Genette (1991, p. 16) dont l'histoire «peut être décrite comme un long et

laborieux effort pour passer du critère thématique au critère formel» (p. 16).

Par un processus assez banal de transposition didactique (dont l'exégèse du texte officiel sur la lecture méthodique par Descotes, 1989, pp. 24 ss. est un exemple canonique), cette conception s'est intégrée progressivement dans le discours scolaire. De tels présupposés théoriques, valables dans leur configuration heuristique, se sont ainsi trouvés naturalisés en savoirs susceptibles de former la base d'un rapport aux textes: Veck peut dès lors de sentir autorisé à poser «une des règles fondamentales du contrat disciplinaire instaurant le texte *littéraire* comme objet, comme donnée intangible» (1992, p. 50).

Cette évolution correspond à un lent et continu glissement des études littéraires vers le formalisme, perceptible dès la constitution du français comme discipline⁹, et accrue dans les trente dernières années. La conception de la forme comme génératrice du sens, posée comme étant propre au texte dit *littéraire*, est ce qui légitime l'interdit de la paraphrase: une forme ne traduit, n'exprime pas un sens préalable, mais le génère; il n'est donc pas possible d'isoler ce sens et de le traduire à son tour en d'autres termes. On trouve explicitement cette idée dans de nombreux manuels ou rapports de jurys de concours; j'emprunte à un manuel d'aide à l'explication littéraire au CAPES (Rohou, 1993) l'expression toute pure de la vulgate:

Fuyez la paraphrase, qui répète le texte en le diluant et transpose ses tournures originales en prose ordinaire, pour expliciter ce qu'il «veut dire». Ce n'est pas seulement inutile, c'est un contresens qui anéantit le texte. «Le poète ne veut pas dire: il dit» (O. Paz). Et ce qu'il dit, «il ne peut le dire autrement qu'il ne l'a dit» (F. Ponge), car il n'exprime pas, ne traduit pas dans la langue une réalité ou un sentiment préexistant, il les crée par le verbe. Ecoutez et expliquez son originalité. La paraphrase en fait un baragouineur, incapable de formuler clairement des banalités. Une image originale n'est pas l'ornement d'une vérité usuelle, mais la création d'un sens nouveau (p. 183).

On comprend comment, sur de tels principes, on peut considérer comme paraphrase l'explication traditionnelle, qui traquait l'intention de

9 Jey (1996 et 1998) montre bien comment la discipline s'est constituée, au XIX^e siècle, contrairement aux tenants d'une position plus réaliste, sur des présupposés formalistes forts: voir notamment son compte rendu du Rapport sur l'enseignement du français de Merlet (1889) et des Instructions officielles de 1890 (Jey, 1998, pp. 80-86).

l'auteur (cf. Cahen, 1909, p. 111) et considérait le texte littéraire comme une traduction de la réalité (cf. Lanson, 1903, pp. 168 ss.), comme en témoignent d'innombrables rapports de jurys de concours.

Pour autant, cela ne résout pas le problème que nous posions plus haut, puisque les défenseurs de cette même explication en bannissaient eux aussi la paraphrase: on comprend qu'en 1996, un rapport puisse stigmatiser «l'excès d'identification naïve qui génère la *paraphrase*» (CAPES externe de lettres classiques, 1996); mais cela prend du relief quand on met ce rejet en relation avec un rapport de 1912 qui, condamnant lui aussi la paraphrase, attendait du candidat qu'il commence par «s'identifier en quelque mesure avec l'auteur» (agrégation masculine de lettres, 1912). Ce refus actuel de l'identification autrefois exigée n'est pas sans évoquer le rejet d'une émotion naguère attendue: si en 1894, la «*paraphrase stérile*» n'est pas un «moyen de rendre plus intelligible la pensée du poète et d'éveiller plus sûrement l'émotion qu'elle doit produire» (certificat d'aptitude des classes élémentaires, 1894), on préfère se garder, en 1995, «de réintroduire une *paraphrase* extasiée sur les *émotions* que le texte suscite en toute sensibilité un peu vibratile» (CAPES externe de lettres classiques, 1995), de la même manière qu'on condamnera en 1990 comme «*paraphrase* assortie de *jugements* esthétiques» (agrégation externe de lettres classiques, 1990), ce qui était une attente de 1890, quand on pouvait affirmer: «on *paraphrase* les morceaux plus qu'on ne les *juge* réellement» (agrégation féminine de lettres, 1890).

LA LECTURE LITTÉRAIRE

Le concept de littérarité ayant été invalidé assez tôt dans les théories littéraires, dès le moment où il faisait florès (cf. Greimas & Courtés, 1979, p. 214), la notion de lecture littéraire a en quelque sorte pris le relais comme fondement du paradigme scolaire de l'approche des textes¹⁰. Aron a théorisé ce changement, par lequel se substituait «à la question: qu'est-ce qu'un texte littéraire? celle-ci: comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire?» (1984, p. 21). La lecture littéraire se définit dès lors comme une lecture critique, relevant de ce que Riffaterre appelait la «compétence littéraire», permettant d'accéder à la «signifiante», quand une «compétence linguistique» suffit à atteindre le

10 Dans mon article «La «lecture littéraire»: les risques d'une mystification» (Daunay, 1999b), je décris et remets en cause certaines applications didactiques de cette notion.

«sens» (1978/1983, p. 16). Cette dichotomie est reprise en des termes divers par maints auteurs, souvent soucieux d'établir une hiérarchie des lectures – voire des lecteurs¹¹: aussi voit-on souvent opposées lectures littérale et littéraire, naïve et critique, référentielle et réflexive, etc. Il suffit de projeter cette hiérarchie des lectures sur le métatexte chargé d'en rendre compte pour que l'on se retrouve avec une nouvelle disqualification de la paraphrase. Monballin l'explicite ainsi: «L'exercice de la paraphrase sur un texte littéraire est [...] non pas un commentaire littéraire, mais une sorte de mise à plat du sens global et de la progression sémantique générale du texte (et/ou l'éclaircissement de certains passages)» (1998, p. 240).

Mais si la paraphrase est ainsi décrite comme une forme de discours métatextuel censé rendre compte d'une forme de lecture des textes, ce présupposé, bien que réifié par une récente tradition scolaire, repose finalement sur une pétition de principe: la notion de lecture littéraire, comme celle de littérarité, pour efficace qu'elle soit dans une perspective heuristique, n'a d'autre autorité que la croyance qui la fonde. Cela passe par l'économie d'une définition objective de la paraphrase comme forme spécifique de métatexte – qui reste une inconnue de ce paradigme.

LA CONSTRUCTION SCOLAIRE D'UNE INJONCTION PARADOXALE

L'école s'est donc construit un cadre conceptuel qui peut disqualifier comme paraphrase certains modes de rapport aux textes, sans pour autant que soit définie *en soi* la paraphrase, ce qui autorise que soient appelées ainsi des pratiques textuelles historiquement attestées et qui se définissaient aussi en opposition à la paraphrase. Constamment défini (toujours à l'identique) comme s'il désignait une forme objective de discours, le mot est en fait utilisé comme jugement de disqualification, selon des critères à ce point subjectifs qu'ils peuvent s'appliquer à n'importe quelle forme de production métatextuelle.

11 Le représentant le plus caricatural de cette tendance est Picard, qui s'efforce de définir ce qui ne serait pas la lecture du «peuple, instinctivement réceptif» (1986, p. 242)... Je critique la démarche de Picard dans Daunay (à paraître).

LA DISQUALIFICATION DE PRATIQUES ACTUELLES

C'est ainsi que toute une forme de critique peut être assimilée à la paraphrase, telle la critique thématique: pour Henri Meschonnic, «la critique thématique [...] devient paraphrase, ainsi chez G. Poulet» (1970 p. 25, n. 2); pour Todorov, «la critique thématique semble n'être rien d'autre qu'une paraphrase (paraphrase sans doute géniale dans le cas de Richard); mais la paraphrase n'est pas une analyse» (1970, p. 104). C'est une même perception qui amène par exemple LaCapra à reprocher aux historiens des idées de faire un «récit associant des synthèses ou des paraphrases du contenu des textes aux événements contextuels» (1983, p. 33).

Que les approches structuralistes permettent de telles accusations n'est que trop évident. Mais c'est ce qui rend troublant le fait que l'accusation puisse se retourner contre «la structure, «essence» ou paraphrase», pour reprendre les mots de François (1993, p. 155), qui, analysant des extraits d'ouvrages de Greimas et de Flahaut, s'en prend à l'approche sémiotique des textes: «Les «modèles» structuraux sont une façon parmi d'autres de dire le sens des textes, non une manifestation de leur «vérité»» (p. 155).

Rien n'interdit enfin de mettre tout le genre du commentaire, même dans ses réalisations les plus récentes, sous le signe de la paraphrase. C'est ce que fait Mathieu-Castellani, pour qui le commentaire, dans nos pratiques métatextuelles dominantes, «c'est encore paraphraser, contracter et résumer *un discours*, c'est encore découvrir les «intentions de l'auteur», pratiquer une activité mimétique sans distance» (1990, p. 49).

Faut-il s'étonner, dès lors, qu'un universitaire (Schmitt, 1994, p. 163, 168, 169) voie de la paraphrase dans les pratiques des enseignants du secondaire qui eux-mêmes, majoritairement, traquent la paraphrase dans les commentaires d'élèves (comme l'a montré Veck, 1989, p. 21)? Ou que les concours internes de recrutement s'étonnent de voir des candidats paraphraser au concours quand ils condamnent eux-mêmes la paraphrase¹²?

Faut-il s'étonner encore que l'on puisse voir dans un cycle entier, le collègue, «une relative unification de l'enseignement de la littérature au-

12 Un exemple: «*La paraphrase*; «ne pas répéter ce que le texte dit déjà, et mieux» tel est le conseil que les candidats donnent sans cesse à leurs élèves; qu'ils veuillent bien le suivre le jour du concours!» (CAPES interne de lettres classiques, 1988).

tour de ce que nous pourrions nommer la paraphrase modernisée» (Demailly, 1991, p. 108)? Ou que l'on puisse considérer que le «commentaire philosophique [...] s'apparente davantage à la paraphrase» (Bergez, 1986, p. 9), quand la paraphrase est condamnée par tous les manuels de méthodologie du commentaire philosophique?¹³

RESTRICTIONS À L'USAGE PÉJORATIF DU MOT

C'est qu'en fait on ne *paraphrase* pas: on est jugé *paraphrasant*, sur des critères labiles; mais la force de la condamnation de la paraphrase n'est en rien diminuée par l'imprécision des notions en jeu. Il convient d'interroger une autre manifestation de celle-ci, concernant les frontières entre reformulations légitime et illégitime. On se rappelle que la paraphrase est assez couramment définie, depuis un siècle, comme répétition, même si les conditions qui font que le candidat donne l'impression de répéter le texte sont différentes selon les époques.

Mais c'est également au sein d'une même doctrine que la légitimité de la répétition est variable. Voici un extrait à cet égard significatif d'un rapport de concours: «Répéter [le contenu du texte] sous une autre forme, sauf lorsque le sens littéral lui-même est obscur – et les candidats savent qu'il faut alors le reformuler en clair –, ne donne lieu qu'à de la paraphrase» (agrégation externe de lettres modernes, 1993).

On voit bien comment s'opère la spécialisation péjorative du mot *paraphrase*. Ce qui, en apparence, réduit considérablement le problème; on peut en effet se demander, comme le font Blondot et Livet (1994) «en manière de provocation»: «Ne pourrait-on pas dire [...] que le problème se ramène d'une certaine manière à la distinction entre reformulation habile et reformulation maladroite?» (p. 65). Il n'y aurait là en fait rien de problématique si l'on ne se trouvait pas aujourd'hui devant une réelle contradiction, puisque l'on peut à la fois condamner la paraphrase en tant que reformulation (en vertu de l'impossibilité de reformuler un texte littéraire) et exiger par ailleurs la reformulation d'un sens perçu comme obscur... Et c'est ainsi que se dessine une véritable injonction paradoxale¹⁴. «La paraphrase comme paradoxe dans l'enseignement littéraire», pour reprendre le titre d'un article de Van Peer (1993), se re-

13 Cf. les Instructions officielles de philosophie concernant le commentaire de texte au baccalauréat (*Bulletin Officiel* n° 30 du 3 septembre 1987): «Il suffit que l'étude du texte n'en soit pas la paraphrase et qu'elle soit ordonnée.»

14 Assez proche de celle que décrit l'école de Palo Alto, à qui j'emprunte l'expression. Cf. ce qu'en dit Watzlawick (1981/1988, pp. 247 ss.).

trouve dans les Instructions officielles, quand on fait se télescoper l'interdit de la paraphrase et les activités de reformulation qui sont recommandées à tous les niveaux d'enseignement, jusque dans l'explication de texte, comme on a pu le voir plus haut (p. 30). Ce paradoxe est bien décrit, sous une plume anonyme, dans Boucris et Elzière (1994):

Le professeur de lettres a en principe une sainte horreur de la paraphrase. [...] Cependant... Nous nous trouvons souvent devant des textes que les élèves ne comprennent pas [...]. Si on veut expliquer à l'élève, on est obligé de changer le lexique [...], on est obligé de changer la syntaxe [...]. Cela s'appelle une paraphrase et c'est un exercice pédagogique authentique. Si l'élève est capable de paraphraser, il montre qu'il a compris le sens [...]. A l'école élémentaire et au collège on parle le plus souvent de «reformulation». Ne nous y trompons pas: la reformulation est un autre nom de la paraphrase. Donc, selon le cas, on est obligé de «faire de la reformulation» ou d'exclure «la paraphrase» (p. 62).

Cette contradiction éclate dans le rapprochement que l'on peut faire des propos de Veck qui pose ici comme «hors-discipline» (1989, p. 21) la paraphrase qu'il considère là comme le «préalable obligé» de «l'exécution» du «contrat disciplinaire» (1992, p. 55).

La légitimité scolaire des pratiques de reformulation de textes, que ne fait qu'accroître leur parenté avec les pratiques sociales les plus courantes en informant l'élève qu'il n'y a rien d'in vraisemblable à paraphraser une œuvre (fût-elle littéraire), devient une source de problème pour la représentation qu'il doit se construire du discours acceptable sur un texte littéraire, dans le cadre du commentaire, puisque l'interdit est alors présenté comme absolu, quand bien même sa pratique est, là aussi, nécessaire.

Conclusion de la première partie

Une certaine conception du texte littéraire, dominante dans les domaines de références de l'enseignement de la littérature aujourd'hui, entraîne le rejet de certains comportements face au texte littéraire, qu'il s'agisse de sa lecture ou de son commentaire. La paraphrase est bannie comme portant atteinte à un principe essentiel des théories littéraires – l'intraduisibilité de ce dernier – et comme contrevenant à une exigence fondamentale de la lecture littéraire – la distance à prendre avec le texte.

Or, de telles conceptions s'ancrent en fait sur des postures de croyance, qu'il s'agisse de la littérarité ou de la hiérarchisation de pratiques culturelles. Leur légitimité (et leur productivité dans la recherche) n'est pas discutable quand elles prennent valeur de postulats méthodologiques dans le champ théorique qui leur a donné naissance. Elles ne sauraient pour autant prétendre au statut de vérités hors de leur champ strict d'application et encore moins dans une discipline scolaire: c'est pourtant ce qu'elles deviennent quand une abusive transposition didactique impose sur de telles bases des normes de comportements face au texte littéraire, caractérisés par un formalisme doublé d'un technicisme.

Cela est d'autant plus contestable que si la plupart des définitions actuelles de la paraphrase posent l'impossibilité de la reformulation du texte littéraire, l'école montre en réalité la nécessité de telles reformulations, par ailleurs indispensables en partie dans tout commentaire de texte. C'est ainsi que sont créées les conditions d'une réelle injonction paradoxale pour des apprenants qui prendraient à la lettre les exigences scolaires: il leur faut comprendre en fait que l'interdit de la paraphrase posé comme absolu n'est que l'expression hyperbolique d'un interdit tout relatif, celui d'une certaine forme de reformulation, dans certains lieux, à certaines conditions.

C'est la nature de ces conditions qui pose problème: jamais clairement formulées, elles changent selon les époques, mais aussi selon les niveaux scolaires et même selon les théories ou les personnes. C'est ainsi que tout discours métatextuel est susceptible d'être qualifié de paraphrastique, selon des présupposés théoriques différents, sans que change pour autant la définition donnée de la paraphrase. Les fluctuations de son sens sont masquées par la permanence de sa description et du rejet qu'elle motive, lequel porte en réalité sur d'autres aspects, mal ou non définis.

Deuxième partie

La paraphrase comme jugement métatextuel d'identification

On a jusqu'à maintenant interrogé la notion de paraphrase par un double historique, celui d'une pratique discursive appelée *paraphrase* et celui des discours scolaires sur la paraphrase. De ce parcours ressort aujourd'hui une réelle contradiction: la paraphrase est à la fois pratiquée et condamnée. Comme l'a montré la première partie, ce n'est pas seulement l'usage du terme ou une façon de parler qui sont en cause; c'est une certaine conception – formaliste – du texte littéraire qui engage des jugements évaluatifs concernant le commentaire littéraire: on ne saurait paraphraser un texte réputé intraduisible. La contradiction naît du fait que cette conception coexiste avec d'autres, moins valorisées et souvent non reconnues aux niveaux supérieurs de l'enseignement – quand bien même elles y sont à l'œuvre: d'où une fluctuation des jugements évaluatifs sur le discours métatextuel acceptable à propos d'un texte littéraire – et particulièrement sur la paraphrase.

Cette coexistence des conceptions et cette fluctuation des jugements apparaissent dans l'analyse des déclarations de principe faites dans les discours prescriptifs-évaluatifs des Instructions officielles, des rapports de jurys et des manuels: il s'agit maintenant d'interroger leurs effets dans une pratique, en s'intéressant aux jugements de paraphrase des acteurs de terrain. Cette approche sera directe, par l'analyse du discours d'enseignants sur la paraphrase (chapitre 4), ou indirecte, par l'analyse des évaluations de commentaires – oraux (chapitre 3) ou écrits (chapitre 2). Pour éviter de multiplier les paramètres en jeu, le contexte sera resserré: il s'agira d'interroger les conceptions et les pratiques concernant le commentaire de texte littéraire en lycée.

L'objectif de cette partie est de constituer le jugement de paraphrase comme objet didactique, c'est-à-dire de le définir dans le cadre d'une pratique d'enseignement. Aussi s'agit-il de faire ressortir à quelles conditions un enseignant est amené à considérer comme paraphrase un commentaire d'élève, c'est-à-dire à le considérer comme une répétition indue du texte à commenter, bref à le disqualifier par un jugement métatextuel d'identification; pour tenter de cerner les conditions de possibilité de ce dernier, il convient de se donner des outils d'analyse: c'est à cette fin que seront dans un premier temps (chapitre 1) interrogés les concepts que la linguistique a forgés sur la question de la paraphrase.

Chapitre 1

L'approche linguistique de la paraphrase: une aide méthodologique

Le titre de la partie qu'ouvre ce chapitre (*La paraphrase comme jugement métatextuel d'identification*) est directement inspiré des travaux de Catherine Fuchs¹: c'est assez dire le rôle que joue son approche linguistique de la paraphrase dans mon analyse du phénomène paraphrastique dans le commentaire de texte. Une telle influence est assez naturelle: les recherches de Fuchs ont totalement renouvelé la compréhension du phénomène de la paraphrase et ont permis d'en fonder la théorisation dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation – où s'inscrit sa démarche.

Une approche didactique de la paraphrase textuelle ne saurait cependant se confondre avec une approche linguistique et il est nécessaire de préciser en quoi consiste précisément l'influence des travaux de Fuchs et quelle est la nature des emprunts qui lui seront faits. Plus généralement, le but de ce chapitre est de cerner les outils conceptuels et méthodologiques qu'ont forgés certaines théories linguistiques dans le domaine de la paraphrase, mais aussi de définir les conditions de leur utilisation hors de leur champ disciplinaire d'origine. Un rapide tour d'horizon des autres approches de la paraphrase en linguistique sera suivi de la présentation des recherches de Fuchs.

1 Il est même le calque du titre du troisième chapitre de son premier ouvrage (1982): «La paraphrase comme jugement métalinguistique d'identification».

L'APPROCHE LINGUISTIQUE DE LA PARAPHRASE EN DISCOURS ET EN LANGUE: INTÉRÊTS ET LIMITES

Si la paraphrase a été l'objet d'une longue réflexion dans une perspective textuelle, comme en témoignent les écrits rhétoriques, elle s'est retrouvée au cœur des recherches linguistiques de la deuxième partie du XX^e siècle qui fondaient leur modélisation de la langue sur les notions d'identité ou d'équivalence sémantique. La paraphrase s'est ainsi vu accorder une place centrale dans un grand nombre de théories qui l'ont utilisée comme outil opératoire de description de la langue – c'est le cas des théories linguistiques – mais aussi du discours – certaines approches théoriques non strictement linguistiques s'emparant des concepts de cette discipline à leurs propres fins. Son rôle est à ce point important que rendre compte de l'approche linguistique de la paraphrase reviendrait *grosso modo* à parcourir toute l'histoire de la linguistique et de ses disciplines connexes.

Il est évidemment hors de propos d'ouvrir ici un tel dossier²: il s'agit donc de faire des choix, extrêmement réducteurs, mais que l'on voudrait néanmoins méthodiques: on ne fera que mentionner, en quelque sorte pour inventaire, quelques-unes des théories qui ont donné une place importante à la paraphrase, qu'elles l'aient ou non construite comme objet théorique; on privilégiera les aspects qui peuvent trouver une utilité dans une perspective didactique, en précisant les bénéfices que cette dernière peut tirer de telles approches.

LA PARAPHRASE DANS L'ANALYSE DU DISCOURS

Le phénomène de paraphrase a intéressé diverses théories d'analyse du discours, développées en France depuis les années 1960, qu'on ne saurait qualifier *stricto sensu* de théories linguistiques, mais qui ont emprunté à la linguistique une bonne part de leurs concepts.³ Maingueneau (1991) affirme:

2 Traité voici vingt ans par Fuchs dans sa thèse, *Paraphrase et théories du langage* (1980).

3 Il n'est pas sans intérêt dans notre optique, comme une résurgence de nos réflexions antérieures, de noter avec Maingueneau (1991) que «la pratique scolaire sur laquelle s'est appuyée l'analyse du discours, c'est l'explication de textes, présente en France dans l'ensemble de l'appareil scolaire et universitaire» (p. 10). Maingueneau cite à ce sujet Culioli (pour qui l'analyse du dis-

Dès ses débuts, l'analyse du discours a entretenu une relation essentielle avec la paraphrase; que ce soit avec la méthode dite «harrissienne» ou l'«analyse automatique du discours» de M. Pêcheux, on partait du principe que dans une archive⁴ le sens s'appréhende dans le glissement d'une formule à l'autre à l'intérieur d'une classe d'équivalence (p. 147).

Maingueneau fait ici référence à deux théories différentes aussi bien par leur méthode que par leur visée, mais qui se fondent en partie sur la possibilité de poser des relations d'équivalence entre des unités discursives. Il les présente successivement dans son ouvrage, au chapitre intitulé «Paraphrases» (1991, pp. 71-105). La première s'inspire de l'analyse distributionnelle et transformationnaliste de Harris⁵: Maingueneau l'appelle la «méthode des termes-pivots», et en présente ainsi le principe (1991):

On choisit un ou plusieurs vocables fortement corrélés, et on relève dans un corpus toutes les phrases contenant ce(s) vocable(s). On dispose alors d'un corpus très récurrent sur lequel on va chercher à déterminer des classes d'équivalence, en s'aidant des transformations pour la régularisation des phrases (p. 77).

Cette méthode postule ainsi qu'il est possible de repérer des «identités paraphrastiques» entre séquences – du mot à la phrase (p. 105).

La seconde méthode isolée plus haut par Maingueneau est l'analyse automatique du discours de Pêcheux. Cette théorie veut décrire les «processus de production discursifs» (Pêcheux, 1969, p. 29), qui se caractéri-

cours est «une manière de relayer l'explication de textes en tant qu'exercice scolaire») et Favre («L'analyse du discours exige une véritable lecture, par cela proche de l'explication de textes chère aux professeurs de français de nos lycées»). Il ne manque pas d'intérêt de voir une discipline poser la paraphrase comme centrale dans son approche et revendiquer en même temps sa filiation à un exercice qui nie la paraphrase...

4 *Archive* est le mot que donne Maingueneau à l'objet de l'analyse du discours: il s'en explique lui-même dans son ouvrage (1991, pp. 22 ss.).

5 Précisons que si certains concepts de Harris ont pu être récupérés, c'est pour un usage méthodologiquement différent des présupposés théoriques d'origine: alors que dans l'analyse du discours de Harris, «les transformations, tout comme les classes d'équivalence, sont établies «sans aucun recours au sens» (Fuchs & Le Goffic, 1992), la dimension sémantique est centrale dans «l'école française d'analyse du discours» (p. 58), pour reprendre l'expression de Maingueneau (1991, p. 9), qui note lui-même (pp. 80-81) le lien assez lâche qui unit finalement les analyses du discours harrissienne et «française».

sent par la «répétition de l'identique à travers des formes nécessairement diverses» dans un état donné des conditions de production du discours (pp. 31 ss.). Le postulat de Pêcheux est ainsi défini par Maingueneau (1991):

On ne peut analyser le sens d'une séquence si l'on ne tient pas compte de la formation discursive à laquelle elle appartient (les «formations discursives» sont les composantes d'une *formation idéologique* déterminée, elle-même articulée sur des *conditions de production* particulières) (p. 92).

La démarche est fondamentalement anti-subjective, ne reconnaissant pas le sujet comme source du sens: ce sont les formations discursives qui déterminent le sens des séquences, lequel peut changer d'une formation discursive à une autre. Inversement, poursuit Maingueneau,

des mots, des propositions différentes «littéralement» et appartenant à la même formation discursive peuvent avoir le même sens, ce qui est la condition pour que ces mots et propositions soient doués de sens dans cette formation discursive (p. 92).

Ce sont les «relations de paraphrase intérieures à la matrice du sens inhérente à la formation discursive» qui définissent le «processus discursif» (Maingueneau, 1991, p. 93). Aussi une telle théorie postule-t-elle, dit Fuchs (1980), «le caractère non linguistique des sémantismes (et, par voie de conséquence, des relations de paraphrase)» (p. 50; cf. Fuchs, 1982, p. 31). Mais, comme toute analyse du discours, elle engage une conception de la paraphrase comme signe d'une équivalence sémantique possible entre énoncés, équivalence posée comme repérable dans le cadre d'une analyse.

C'est le cas également des recherches sur la traduction automatique dont les modélisations sont pertinentes «pour décrire les processus constitutifs de l'activité de reformulation», comme l'écrit Fuchs qui en présente ainsi les principes (1994a, pp. 26-28): on a longtemps considéré que pour qu'un texte-source puisse être traduit en un texte-cible, il fallait supposer l'existence d'une représentation du contenu commun aux deux textes – nommée *pivot*. Les systèmes de traduction automatique conçus sur ce modèle isolaient donc deux processus: l'analyse du texte-source, aboutissant à la construction d'une représentation du contenu associé à ce texte, et la génération d'un texte-cible à partir de cette représentation, ce que l'on peut schématiser ainsi:

$$T \rightarrow C \rightarrow T'$$

Ce modèle s'est par la suite complexifié et à la notion de pivot s'est substituée celle de transfert: une fois construite la représentation du contenu associé au texte-source, une étape intermédiaire est nécessaire, la transformation de cette représentation en une autre, à partir de laquelle sera généré le texte-cible. Comme le note Fuchs, «l'idée d'un contenu totalement commun aux deux textes est donc abandonnée [...]»: le passage d'un système de langue à un autre oblige bien souvent à modifier la représentation du contenu» (p. 27). Schématiquement, cela peut se rendre ainsi:

$$T \rightarrow C \rightarrow C' \rightarrow T'$$

Toutes ces approches de la paraphrase sont, pour ainsi dire indirectes: la paraphrase n'est une notion centrale que dans la mesure où elle constitue un outil opératoire de description des discours, de modélisation de leur interprétation ou de leur génération.

C'est ce qui rend ces théories peu opératoires dans notre projet: en effet, il ne s'agira pas de décrire des discours donnés, fussent-ils réduits au cadre restreint des discours scolaires – parmi lesquels on rangera, pour la commodité, aussi bien les textes littéraires à commenter que leurs commentaires; il ne s'agira pas non plus de rendre compte des relations de paraphrase au sein de ces discours ni même entre eux. Ce qui est en jeu est la double question de savoir, dans un cadre bien délimité, s'il est possible de déterminer les conditions qui font qu'en réception, un sujet peut établir une telle relation de paraphrase et quelle est la nature de cette mise en relation.

L'ANALYSE DE LA PARAPHRASE DISCURSIVE

Toujours dans un cadre discursif, mais dans une perspective totalement différente, d'autres analyses ont cherché à rendre compte de l'activité de paraphrasage au sein de productions textuelles. Parmi ces approches, qui intéressent directement la didactique du français, on peut citer en premier lieu les recherches menées autour de la question de la vulgarisation, entendue comme «la production d'énoncés paraphrastiques de discours-sources» (Mortureux, 1982, p. 48). Ou encore les travaux centrés sur la reformulation dans les interactions verbales, qui cherchent à déterminer les «actes de composition textuelle», parmi lesquels «la sous-catégorie des actes de reformulation», pour reprendre les termes de Gülich et Kotschi (1987, p. 26 et 29). Ces auteurs rangent bien sûr parmi ces

actes de reformulation la paraphrase, qui «renvoie à l'existence d'une équivalence entre deux énoncés du discours» (p. 38).⁶

Leurs études portent sur un corpus oral dans une situation interactive, mais leur analyse peut s'étendre à l'écrit, comme le montrent Charolles et Coltier, qui s'intéressent aux reformulations paraphrastiques comme «opération de composition textuelle» (1986, p. 51). Il s'agit là d'une tentative de description des opérations d'auto-paraphrase, dont les auteurs montrent l'intérêt:

L'analyse des reformulations paraphrastiques à l'écrit est particulièrement intéressante pour l'analyse des *processus rédactionnels*, car ces opérations sont révélatrices du travail de mise en texte par le scripteur. Elles sont en effet l'indice (la trace) d'un contrôle que le sujet écrivant exerce sur l'interprétation (l'interprétabilité) de son propos; singulièrement, elles manifestent la façon dont il gère les savoirs (au sens large) nécessaires à une bonne compréhension de ce qu'il écrit (p. 51).

L'intérêt de ces recherches pour la didactique du français est indéniable mais, comme le précisent les auteurs, dans le cadre d'un apprentissage de l'écriture: pour notre usage immédiat, elles ne sont donc pas directement utiles. Elles rejoignent cependant nos préoccupations par un aspect essentiel: ces études s'intéressent non à une relation d'équivalence sémantique entre énoncés mais à la mise en équivalence d'énoncés par le locuteur:

Dans la reformulation paraphrastique, cette relation n'est pas présentée comme établie en dehors de l'opération qui la crée: elle est *prédiquée* par le locuteur/scripteur qui l'institue dans le discours pour les besoins (éventuellement conjoncturels) de son développement (p. 55).

Ce qui compte dans l'acte de reformulation paraphrastique est donc l'acte de «prédication d'identité» qu'établit le scripteur entre deux énoncés de discours. D'où l'importance donnée, dans cette optique, aux marqueurs de reformulation paraphrastique, «susceptibles de signaler une relation de paraphrase dans n'importe quel contexte» (Rossari, 1994, p. 14).

Cette notion de «prédication d'identité», proposée par Rey-Debove dans *Le métalangage* (1997) a été reprise et complexifiée par Fuchs, comme on le verra plus loin (*infra*, p. 68), comme trace de l'identification

6 Il faut simplement mentionner ici l'approche sociolinguistique de Bautier (1995, pp. 54-58) qui étudie le rôle de la paraphrase (en opposition avec la répétition) en situation de communication.

sémantique de séquences. C'est dans cette optique de l'analyse des marques d'identification faites par un sujet dans son propos que ces analyses de la paraphrase discursive peuvent intéresser directement notre projet, pour analyser comment un locuteur peut, dans le cadre d'un commentaire de texte, établir une identification entre un énoncé de son fait et un énoncé issu d'un autre texte mais inscrit dans son propre texte.

Ces approches relèvent de la pragmatique, en ce qu'elles cherchent à décrire les conditions de l'activité de paraphrasage repérable dans un discours et non les relations de paraphrase entre énoncés en dehors d'une production discursive, comme le disent Charolles et Coltier (1986):

C'est ce qui différencie fondamentalement la paraphrase – en tant que résultant d'une activité de *paraphrasage* – de la *synonymie* qui définit un type de relation interne au lexique d'une langue donnée (p. 55).

Cette distinction recoupe celle que proposait Martin entre «paraphrase situationnelle ou pragmatique» et «paraphrase linguistique ou sémantique» (1976, p. 80), la première n'établissant une équivalence sémantique entre deux énoncés «que dans une situation donnée, pour des interlocuteurs déterminés», l'autre permettant de poser que «deux phrases sont équivalentes quelle que soit la situation» (p. 81). C'est à cette possibilité d'établir une relation d'équivalence stable et indépendante de la situation de production des énoncés que de nombreuses théories linguistiques se sont intéressées.

LA PARAPHRASE EN LANGUE: APPROCHE SYNTAXIQUE

La paraphrase occupe en effet une place centrale dans plusieurs théories linguistiques depuis les années 1950. La caractéristique principale de ces approches est de considérer la paraphrase comme un phénomène inscrit dans le système de la langue. La paraphrase, dans cette optique, peut se définir comme une relation d'identité ou d'équivalence sémantique entre deux unités (syntagmes ou phrases), relation à la fois objective et stable, puisque relevant de la langue et non de son usage. Ce qui revient à dire que tout locuteur natif aura la possibilité de reconnaître comme paraphrases deux énoncés dits *paraphrastiques*. Il existe en fait deux grands types d'approche de la paraphrase en langue, selon que l'angle d'attaque privilégié est syntaxique ou sémantique.

Le premier cas concerne les transformationnalistes, pour qui la paraphrase est utilisée comme «critère de reconnaissance des transformations» (Leeman, 1973, p. 3). Pour Milner (1973), dans ce qu'il appelle

l'«école de Pennsylvanie» (Harris et Hiz principalement) et l'«école de Cambridge» (Chomsky et ses élèves),

l'importance de la paraphrase est mesurée par le fait qu'elle permet de répondre de manière univoque à la question: «Quelles structures sont en relation de transformation?» ou «Quand peut-on parler de transformation?», c'est-à-dire la question fondamentale de toute grammaire transformationnelle (p. 99).

Il importe de noter ici que si la paraphrase est, dans ces écoles, utilisée comme outil opératoire dans les cadres théoriques qu'elles élaborent, elle n'est pas problématisée: la notion de paraphrase repose sur l'intuition d'une identité de sens entre deux énoncés donnés; c'est ce que fait ressortir Fuchs (1982):

On ne s'interroge pas sur la nature exacte de ce sens et de cette «identité» sémantique intuitivement appréhendés: le phénomène synonymique ne fait l'objet d'aucune analyse théorique, et le sens est bien souvent assimilé à l'«information objective», quand ce n'est pas purement et simplement à la «référence» (p. 18).

C'est sur ces bases théoriques que la psycholinguistique a intégré la paraphrase à la batterie des outils expérimentaux qu'elle met en œuvre depuis ses origines: elle a, au début, essentiellement utilisé la paraphrase dans le cadre théorique de la grammaire générative, dont elle a cherché à valider expérimentalement les intuitions en testant l'appréhension par des sujets de l'équivalence sémantique, selon diverses transformations (cf. Vezin, 1976, pp. 184-191).

En psycholinguistique, la paraphrase est aujourd'hui particulièrement destinée à mesurer le produit (en mémoire à long terme) du traitement d'un texte par un sujet, quels que soient les modèles de traitement de texte de référence. Caron (1989) énumère les

procédures habituelles de remémoration: rappel libre, rappel indicé ou reconnaissance. On peut aussi proposer au sujet des tâches diverses: compléter un énoncé, le paraphraser, produire sur lui des jugements d'acceptabilité ou de similitude etc. (p. 28).

Il s'agit là de méthodes *off-line* d'évaluation de la compréhension ou de la mémorisation⁷, qui renvoient pour la plupart à une activité de para-

7 Tardieu (1988) juge qu'il conviendrait de distinguer ces deux types d'évaluation, dans une étude qui fait notamment apparaître que «les protocoles de rappels ne sauraient être une méthode adéquate pour appréhender la compréhension» (p. 513).

phrasage, en production ou en réception⁸. Cet usage de la paraphrase relève donc d'une perspective discursive et n'est évoqué ici que pour mémoire.

LA PARAPHRASE EN LANGUE: APPROCHE SÉMANTIQUE

Le deuxième type d'approche de la paraphrase en langue est l'approche sémantique. Comme dans le premier, la place de l'intuition est importante. Ainsi, Igor Mel'cuk affirme (1988b):

Dans notre approche, *la synonymie des phrases est prise comme une notion intuitive de départ*. Nous croyons que la capacité de juger si deux phrases données sont équisignifiantes (= ont le même sens) fait partie de la compétence linguistique des locuteurs, et nous bâtissons notre système formel sur cette capacité [...]. Nous définissons la notion de «sens» à partir de la notion de «même sens», cette dernière étant considérée comme acquise. Par conséquent, nous n'essayons pas ici de définir la paraphrase ou la synonymie; plutôt, nous postulons la notion d'identité du sens comme indéfinissable (p. 9).

La «théorie Sens-Texte» de Mel'cuk⁹ considère la langue comme mise en correspondance d'un «ensemble dénombrable de sens» et d'un «ensemble dénombrable de textes» (Mel'cuk, 1988a, p. 14); il s'agit dès lors d'élaborer un modèle, le *modèle Sens-Texte*, qui permette de rendre compte, en les simulant, des correspondances entre sens et textes. La paraphrase a de ce fait une place centrale dans cette théorie, puisque le sens est défini comme «l'invariant des paraphrases langagières, c'est-à-dire la seule propriété commune à tous les énoncés ayant le même sens» (p. 15). Aussi Mel'cuk (1988b) pose-t-il qu'«une des tâches primordiales de la linguistique théorique moderne est l'élaboration d'une théorie de la paraphrase langagière» (p. 7).

8 En production, il s'agit de produire un énoncé jugé par le locuteur équivalent sémantiquement à l'énoncé-source: c'est ce qui, dans la citation, est spécifiquement désigné par *paraphrase*; mais le rappel, de quelque nature qu'il soit, relève lui aussi de l'activité de paraphrasage, puisqu'on attend du sujet qu'il produise un énoncé qu'il juge sémantiquement proche du texte lu. En réception, il s'agit de poser l'équivalence sémantique d'un énoncé proposé et d'un énoncé-source, comme plus haut le *jugement de similitude*.

9 Ou plutôt de ce que Mel'cuk lui-même (1988b, p. 6) appelle le Cercle Sémantique de Moscou, auquel se rattachent Zolkovskij et Apresjan.

Dans une approche totalement différente, la théorie de Martin a cette ambition; il cherche à définir la «paraphrase linguistique» au moyen de la logique des propositions (1976):

Deux phrases P_i et P_j seront donc dites en relation de paraphrasage linguistique si, pour tout locuteur et en toute situation, P_i est logiquement équivalent à P_j . [...] Cela revient à dire que si l'une des deux phrases est vraie, l'autre est nécessairement vraie et si l'une est fautive, l'autre est nécessairement fautive (p. 85).

Dans le modèle de Martin (p. 35), cette relation de paraphrase s'établit au niveau le plus profond, celui de la «composante sémantico-logique», ce qui laisse la possibilité, à d'autres niveaux du modèle, de rendre compte de différences sémantiques n'apparaissant pas au niveau où la logique des propositions a quelque validité. Cette approche permet à Martin d'analyser les «mécanismes de la paraphrase linguistique» (p. 86), à l'exclusion de la «paraphrase situationnelle ou pragmatique»:

Alors que certaines équivalences sont en effet fortement liées à la situation, il semble bien que d'autres en soient tout à fait indépendantes: cela du moins si l'on accepte de prendre en compte, en dehors de l'identité absolue de sens qui est peut-être illusoire, une proximité telle que, en toute situation, elle soit nécessairement perceptible à tout locuteur (p. 80).

Fuchs (1980) précise ainsi l'apport de Martin, dont la théorie «permet en effet de caractériser la paraphrase, non comme une totale *identité* sémantique, mais comme une *similarité* sémantique» (p. 258).

L'approche théorique de Pottier a, pour Fuchs (1980), quelques ressemblances avec le modèle de Martin, en ce que «la paraphrase est conçue comme une équivalence sémantique fondée sur une identité logico-conceptuelle, qui n'exclut pas l'existence de différences de sens entre les paraphrases» (p. 271). Pottier rend compte de son postulat de départ dans un article de 1990, «La paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques»:

Sur le plan intentionnel (niveau conceptuel ou mental), l'auteur *veut dire* un événement (pris dans son acception la plus large), et il procède à une confrontation avec son savoir (linguistique et encyclopédique) afin de choisir les composantes qui lui paraissent les plus adéquates. Etant ainsi entré en langue naturelle, il va poursuivre l'élaboration d'un message qui sera énoncé (p. 37).

Précisons que Pottier distingue trois degrés de complexité dans la mise en place de la représentation conceptuelle et dans sa «traduction» en langue (p. 38):

- *l'entité* ou élément: traduite par une lexie au niveau de la langue naturelle;
- *l'événement*: exprimé par une structure d'énoncé(s);
- *l'enchaînement*: source des séquences textuelles.

Pottier pose la paraphrase comme une pratique inhérente à la production de discours. Il montre comment au niveau de la lexie, de l'énoncé ou du texte, la «relation para-» est fondamentale dans la production même du discours: une même intention conceptuelle peut entraîner plusieurs «dits»¹⁰, qui ont donc «en commun un noyau de sens» et sont «en relation *parasynonymique*, ou *parasémique*» (p. 41): «Vu à présent au niveau des résultats discursifs, on aura des *paralexies*, des *paraénoncés*, des *para-textes*.» Il en résulte que la paraphrase est au fondement de l'engendrement comme de la compréhension de textes.¹¹

Comme pour les autres approches sémantiques, même si le niveau de la réalisation discursive est envisagé, les relations paraphrastiques sont établies à un niveau profond du modèle. C'est encore le cas avec Antoine Culioli, dont le modèle présente plusieurs niveaux de représentation, dont l'un est celui de la lexis, que Fuchs (1980) définit comme

un «générateur de paraphrases» (ou plus exactement d'énoncés équivalents). Cette structure, qui n'a d'existence que méta-linguistique, permet en effet de dériver dans un premier temps des familles d'«énonçables» (énoncés virtuels équivalents), par une série d'opérations, puis, dans un second temps, des familles d'énoncés équivalents, par une autre série d'opérations (p. 275).

Chez les quatre auteurs cités¹² se retrouve un même principe: la «dérivation des énoncés candidats à la paraphrase à partir d'une structure commune (<profonde>, métalinguistique, abstraite)» (Fuchs, 1982, p. 45).

10 Engendrés selon trois sortes de mécanismes, qu'il n'est pas nécessaire ici de décrire en détail: ortho-, méta- et péri- (pp. 38-41).

11 Pottier fait explicitement référence dans son article aux méthodes de traduction automatique, citant notamment l'article (et les paraphrases qui y sont proposées d'une fable de La Fontaine) de Borillo et de Sabah (1988).

12 Les quatre modèles évoqués ici sont ceux que Fuchs analyse dans le chapitre 5 de sa thèse (1980).

Que l'approche soit syntaxique ou sémantique, ce qui compte est de noter, avec Fuchs (1982): «Les approches linguistiques globales de la paraphrase en arrivent à considérer que la paraphrase constitue une relation d'équivalence sémantique en langue» (p. 55).

C'est évidemment ce qui empêche une stricte application de ces théories à une approche des jugements réels de paraphrase par des sujets dans tel ou tel contexte précis (pour prendre un exemple au hasard: l'annotation «paraphrase» par des professeurs dans des commentaires d'élèves...). Car ce qui est à prendre en compte n'est pas la stabilité des faits à un niveau abstrait de description dans un système, mais la diversité des perceptions que l'on peut avoir de l'aspect paraphrastique d'un énoncé. Ce ne peut être à la «paraphrase linguistique», mais bien à la «paraphrase situationnelle», pour reprendre la distinction de Martin (1976, p. 80), que l'on a affaire.

QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES

Dans son parcours du traitement du phénomène de la paraphrase dans les théories linguistiques, Fuchs fait apparaître un certain nombre de problèmes méthodologiques, qu'elle analyse en détail (1982, pp. 21-48) et qui méritent d'être pris en compte pour une étude des phénomènes paraphrastiques. Le moins important n'est pas le fait que les linguistes, qui font usage de la paraphrase comme outil de validation d'une approche théorique, fassent appel à leur seule intuition pour établir un jugement de paraphrase. Ce qui pose au moins deux problèmes:

- pour établir une relation paraphrastique entre deux unités, le linguiste est obligé de les décontextualiser: ce qui est normal dans une entreprise de détermination des équivalences sémantiques en langue. Mais cela nie le rôle du contexte dans la construction du sens pour une unité donnée;
- en évacuant le sujet de l'énonciation, le linguiste écarte *a priori* toute variabilité dans les jugements de paraphrase. Cela irait effectivement contre le postulat de l'inscription de la relation paraphrastique en langue, mais cela évacue la subjectivité inhérente à toute reconnaissance d'identité de sens.

Or, dit Fuchs (1982), «la diversité des réactions possibles des sujets en matière de paraphrase (même en ce qui concerne la paraphrase dite linguistique) constitue un *fait* indiscutable» (p. 26). Il est à vrai dire aisé de prendre les linguistes sur leur propre terrain et de montrer que la mé-

thode introspective les amène à des contradictions entre eux, impossibles à résoudre d'un point de vue théorique: Fuchs cite par exemple (1980, pp. 204 ss.; 1982, p. 26) des arguments de Chomsky contre la sémantique générative, niant (par des arguments de sens commun, intuitifs) des relations de paraphrase qu'elle établissait. Ce qui amène Fuchs à écrire (1982): «Bien des linguistes reproduisent, sans s'en rendre compte, au niveau de leur propre pratique théorique, cette diversité des jugements de paraphrase» (p. 26).

Mais si le jugement de paraphrase pour deux mêmes énoncés varie d'un linguiste à l'autre, il varie davantage encore d'un locuteur à l'autre dans une pratique langagière ordinaire:

La variabilité des réactions des locuteurs en matière de paraphrase traduit en effet le caractère mouvant et subjectif des frontières que chacun établit entre le «même» et l'«autre», en fonction du contexte et de la situation; les séquences qui sont perçues ou produites comme ayant le même sens par certains sujets seront perçues ou produites comme ayant un sens différent par d'autres sujets (p. 50).

En fait, pour Fuchs,

ce qui est constant, c'est l'aptitude des sujets à mettre en œuvre un certain type de fonctionnement langagier (à émettre des jugements de paraphrase), mais non un contenu concret (les séquences linguistiques particulières sur lesquelles portent ces jugements) (p. 48).

Ces remarques expliquent rétrospectivement les précautions méthodologiques prises dans la description des pratiques pédagogiques de paraphrase (voir *supra*, p. 21 et 29) et justifient celles qui seront prises dans l'analyse des productions d'élèves (voir *infra*, p. 89). La prudence méthodologique préconisée par Fuchs dans son champ disciplinaire mérite en effet d'être rapportée à notre objet: il convient de se méfier de l'intuition ou de l'introspection pour déterminer l'équivalence de deux séquences ou qualifier de paraphrase tel énoncé. Autrement dit, pour décrire la diversité des usages du mot *paraphrase* et la variabilité du jugement de paraphrase dans le contexte scolaire de l'explication de texte, mieux vaut ne pas donner à son tour une nouvelle variante de jugement de paraphrase...

UNE APPROCHE ÉNONCIATIVE DE LA PARAPHRASE

Dans son examen des problèmes théoriques posés par les approches traditionnelles de la paraphrase – problèmes qui redoublent les difficultés méthodologiques évoquées à l'instant –, Fuchs est amenée à proposer un changement de perspective (1982):

Peut-être les linguistes seraient-ils moins gênés si, au lieu de chercher à établir une relation de synonymie entre les expressions en langue, ils s'assignaient seulement d'analyser les relations sémantiques (variables) qui sont déterminées, en langue, par la parenté formelle entre les expressions, et s'ils admettaient que l'établissement d'une relation de paraphrase sur la base de cette diversité de relations sémantiques en langue relève, lui, d'un autre plan: celui de l'activité métalinguistique spontanée des locuteurs en situation (p. 69).

C'est cet «autre plan» qu'explore Fuchs, proposant une «approche énonciative du phénomène paraphrastique» (p. 87).

PERSPECTIVE ÉNONCIATIVE

Ce choix théorique amène Fuchs à poser les questions suivantes:

Que fait un sujet parlant lorsqu'il établit une relation de paraphrase?
Quelle est la nature exacte de l'activité de langage qui est en jeu dans la production ou la reconnaissance de paraphrases? (p. 89).

La question porte clairement sur l'activité de langage: ce n'est plus, à cet endroit, de *paraphrase* que parle Fuchs, mais de *paraphrasage*. Affirmant le caractère métalinguistique de l'activité de paraphrasage, Fuchs la définit comme une mise en relation par un locuteur de deux séquences linguistiques, dont la fonction est l'identification des sémantismes des deux séquences. Celle-ci peut se réaliser dans ce que Fuchs (1982, p. 104) appelle la *métapredication d'identité*¹³.

La question n'est donc plus, dans cette optique, de savoir si deux énoncés sont sémantiquement équivalents, mais comment un locuteur établit une relation d'équivalence entre ces énoncés.¹⁴

13 L'expression est forgée par Fuchs pour désigner ce que Rey-Debove (1978/1997) appelle des *predications d'identité*. L'ajout du préfixe *méta-* par Fuchs est destiné à souligner le caractère métalinguistique de l'activité en jeu.

14 La question est traitée également, on l'a vu plus haut (p. 60), dans le cadre de l'analyse des actes de composition textuelle, donc dans le cas d'autoparaphrase.

La perspective énonciative de Fuchs est donc en rupture avec les approches linguistiques de la paraphrase qui l'ont précédée; Fuchs (1982) insiste en effet sur le fait que les séquences qui sont ainsi reliées «ne sont pas nécessairement des séquences qui, prises isolément, considérées hors contexte et analysées du point de vue de leur sémantisme logico-linguistique, pourraient être déclarées identiques ou équivalentes» (p. 112).

Ce ne sont donc pas, dit-elle, des paraphrases en langue: ce qui est ici décrit est la mise en relation de deux séquences «par et pour un sujet donné», «dans un contexte linguistique et une situation extralinguistique donnés». Cette mise en relation est une identification: c'est le terme qu'emploie Fuchs pour désigner cette activité métalinguistique de préférence à celui de (méta)prédication d'identité¹⁵.

LE JUGEMENT DE PARAPHRASE

L'identification ainsi posée est le produit d'un jugement de l'énonciateur, un jugement métalinguistique d'identification ou *jugement de paraphrase*, qui peut être ainsi défini:

Le sémantisme de l'expression X (produite par un sujet S', en un temps T', dans une situation Sit') et le sémantisme de l'expression Y (produite par un sujet S'', en un temps T'', dans une situation Sit'') sont jugés identifiants (par un sujet S, en un temps T, dans une situation Sit) (p. 125).

Ce qui peut être rendu par la formule suivante (p. 122):

$$(F): (\text{Sém. de } X)_{\text{sit}'} \equiv_{\text{sit}} (\text{Sém. de } Y)_{\text{sit}''}$$

Le sujet paraphraseur¹⁶ (S), qui effectue l'identification (\equiv), peut être ou non le sujet émetteur de l'expression X (S') ou de l'expression Y (S''); de même, le moment de la paraphrase (T) peut être ou non le moment de production de Y (T''). Notons que si $S = S''$, il s'agit de reformulation paraphrastique (et d'auto-paraphrase si, en outre, $S = S'$); si $S \neq S''$, on est dans une situation de reconnaissance paraphrastique.

15 Elle s'en est expliqué plus tard (1994a): «Le terme <prédication d'identité> me semble discutable, en raison des connotations statiques qui lui sont associées; je lui préfère pour ma part, l'idée d'une opération dynamique d'*identification*» (p. 36).

16 Entendu ici comme sujet établissant, par un jugement métalinguistique, une relation de paraphrase entre deux énoncés.

Ce jugement de paraphrase (qui permet au sujet paraphraseur de déterminer que le sémantisme de X et le sémantisme de Y sont identiques) n'est possible que parce que s'opère une triple annulation:

1. Le sujet paraphraseur S annule l'écart entre les sémantismes produits (par S' dans X et par S'' dans Y) et le sémantisme reçu par S¹⁷:

Les *sémantismes produits* sont toujours *multiples* (c'est-à-dire susceptibles de lectures à plusieurs niveaux) et *multivoques* (c'est-à-dire susceptibles, à un même niveau de lecture, d'interprétations non superposables), voire *ambigus* (c'est-à-dire susceptibles d'interprétations disjointes); au contraire le *sémantisme reçu* par S est nécessairement *unique* (choix d'un niveau déterminé de lecture) et *univoque* (choix d'une interprétation unique) (p. 127).

C'est le gommage par S de cette multiplicité, de cette multivocité et de cette ambiguïté des sémantismes de X et de Y qui, autorise la situation de paraphrasage;

2. Le sujet paraphraseur S annule l'écart entre les sémantismes produits (dans X et Y) et le sémantisme visé (par S et S'). Les sémantismes produits par S' et S'' (et moins encore le sémantisme reçu par S) «ne coïncident pas totalement avec le *sémantisme visé* par le producteur de la séquence» (p. 139). Là encore, le gommage de cette différence autorise la situation de paraphrasage. Ce gommage apparaît explicitement dans les formules du genre: «en disant X, S' *voulait dire* Y», mais s'opère dans toute situation de paraphrasage;
3. Le sujet paraphraseur S, à l'issue du processus d'interprétation de X et de Y conditionnée par les deux annulations ci-dessus, annule l'écart entre les sémantismes respectifs de X et de Y tels qu'ils sont reçus par S. Il «estime avoir pu reconstruire une *même visée-de-référence*, et ce «même quelque chose», c'est une *identité de référent-visé*» (p. 151).

Pour Fuchs, «dans les trois cas, le sujet ramène à une identification une relation < Rel > beaucoup plus complexe» (p. 165). Cette série d'annulations est rendue par le schéma que propose Fuchs, *in fine*¹⁸:

17 Que S soit S' ou S'' ou aucun des deux, le problème est le même.

18 Les signes utilisés sont les mêmes que ceux qui ont déjà été explicités plus haut, à l'exception de {Sⁱ}, qui représente «la classe des sujets possibles» et {Sitⁱ} qui représente «la classe des situations possibles» (Fuchs, 1982, p. 139).

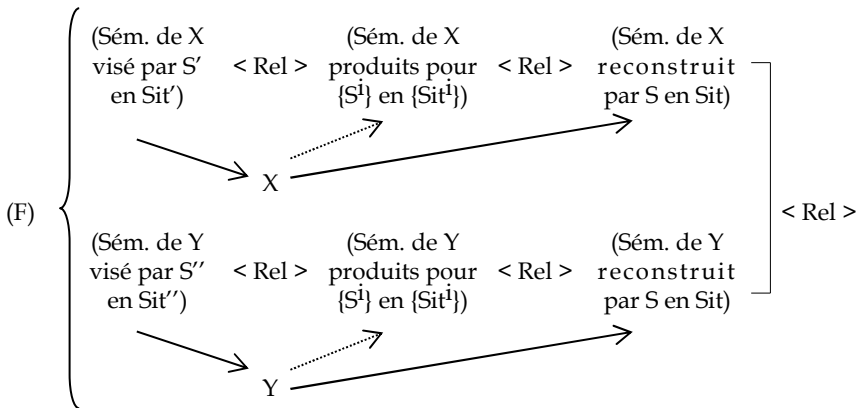


Figure 1. Les conditions du jugement de paraphrase (Fuchs).

Par cette série d'annulations, de réductions de différences, S peut en arriver à dire: $X = Y$. Il établit ce jugement de paraphrase en interprétant X et Y à quatre niveaux possibles d'interprétation, qui ne marquent pas de rupture, mais sont des degrés sur une échelle d'interprétation: les niveaux locutif (l'interprétation est fondée sur le sens dit linguistique), référentiel (l'interprétation se fonde sur la connaissance du référent), pragmatique (l'interprétation se fonde sur l'acte illocutoire ou perlocutoire que représente l'énoncé) et symbolique (l'interprétation se fonde sur le sens symbolique: l'analyse des figures de style ou l'élucidation de ce qui touche à l'inconscient - idéologique ou psychanalytique - relève de ce niveau d'interprétation) - pp. 127-130 et pp. 148 ss.

L'INTÉRÊT DU MODÈLE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Une telle approche de la paraphrase met au cœur de la problématique le sujet de l'énonciation (Fuchs, 1994a): «La paraphrase n'est pas, en tant que telle, une propriété des formulations linguistiques, mais le résultat d'une *stratégie cognitivo-langagière* des sujets» (p. 130). Fuchs propose une distinction entre deux types d'identification, selon qu'elle opère:

- «sur la base d'une parenté sémantique entre les formulations considérées» - on parlera alors, abusivement dit Fuchs, de «paraphrase linguistique»;

- uniquement «dans et par l'acte de discours» - on parlera alors de «paraphrase pragmatique» (p. 162).¹⁹

Fuchs, en linguiste, s'en tient au premier cas et propose, dans le dernier développement de ses recherches sur la paraphrase, une «méthodologie générale de description de la parenté sémantique» (p. 174), la tâche du linguiste étant en effet, écrit-elle, «de décrire la spécificité des modes de construction de la signification en langue, et d'éclairer les conditions linguistiques de l'établissement possible des relations de paraphrase» (p. 170).

Mais Fuchs ajoute - et conclut d'ailleurs son ouvrage par ces mots (1994a): «Le sujet s'approprie - ou transgresse si les énoncés ne sont pas apparentés sémantiquement - les contraintes de la langue dans une situation discursive effective, en effectuant des choix et en portant des jugements métalinguistiques» (p. 174).

Si Fuchs se pose, dans l'analyse de la paraphrase, en linguiste, on voit bien cependant en quoi son approche peut aider à appréhender le phénomène paraphrastique en dehors d'une perspective linguistique. C'est ce qu'il s'agit de déterminer ici, en précisant à quelles conditions une approche didactique de la paraphrase dans le contexte spécifique du commentaire de texte littéraire peut adapter à son usage des concepts conçus dans le cadre d'une approche linguistique .

La notion centrale de jugement de paraphrase est évidemment utilisable en soi, pour rendre compte de l'usage du mot *paraphrase* dans le contexte spécifique d'une évaluation scolaire. L'intérêt immédiat de cette utilisation est de faire passer la description de la paraphrase du jugement de valeur au jugement énonciatif, donc du terrain de la dépréciation à celui de la neutralité. Mais le mérite essentiel de l'usage de ce concept est ailleurs: parlant de jugement de paraphrase, on envisage l'activité de reconnaissance paraphrastique du co-énonciateur sans préjuger de l'identité ni de l'équivalence sémantique entre les séquences posées par lui comme paraphrastiques. Cela peut permettre une description de l'activité même de jugement de paraphrase par des sujets, sans qu'il soit nécessaire préalablement de se construire une définition de l'identité sémantique, ni même de présupposer que le jugement de paraphrase engage réellement un jugement d'équivalence sémantique ou que ce dernier est seul à l'œuvre.

19 L'opposition, sur d'autres bases théoriques, est proposée par Martin (voir *supra*, p. 61).

Une telle approche peut aborder la question des conditions du jugement de paraphrase: c'est le deuxième concept emprunté à Fuchs. Ce ne sont pas les conditions linguistiques du jugement de paraphrase qui seront analysées, mais des conditions pragmatiques de nature hétérogène et en nombre *a priori* illimité. Ajoutons que les précautions méthodologiques évoquées plus haut (voir *supra*, p. 67) trouveront ici pleinement leur valeur: l'analyse devra éviter, pour rendre compte de l'activité de jugement de paraphrase des sujets, de reproduire cette même activité; ce qui empêchera notamment de considérer, sur la base d'une perception intuitive, que telle séquence est la paraphrase de telle autre.

Enfin, le troisième concept opératoire pour notre approche est la variabilité du jugement de paraphrase, lui-même en lien avec la variabilité des paramètres en jeu. Le jugement de paraphrase est posé dans un contexte spécifique: c'est en quelque sorte un jugement de paraphrase *ad hoc*, qui ne serait pas du tout le même dans une autre circonstance. Dans notre perspective, le jugement de paraphrase est directement soumis à des contraintes pragmatiques, relevant de ce que Fuchs appelle l'énonciation au sens large – qui intègre, pour reprendre sa définition (1994a),

la variabilité des facteurs individuels et des circonstances particulières de la situation de communication effective entre un émetteur et un récepteur, les déterminations extra-linguistiques de la signification (connaissances d'univers, représentations, etc.) (pp. 84 ss.).

Cette variabilité des jugements de paraphrase n'est donc pas seulement inhérente à la différence de perception que peuvent avoir deux sujets sur l'identité de deux séquences, mais s'observerait sans doute chez le même sujet, à propos des mêmes séquences, dans des contextes différents. C'est ce que dit clairement Fuchs (1994a):

Une identification opérée à un certain niveau peut donc toujours être remise en cause à un autre: par un élargissement du co-texte linguistique²⁰, par un supplément d'information sur le contexte situationnel extra-linguistique, ou par une élévation du degré d'exigence métalinguistique (la lecture cursive d'un texte construira des identifications entre expressions là où une lecture attentive effectuera au contraire des différenciations) (p. 170).

20 L'analyse de Fuchs dans la dernière partie de son ouvrage repose sur le rôle du co-texte dans la détermination de la parenté sémantique.

On a déjà vu, dans les discours théoriques, les effets de cette variabilité; il convient désormais d'en analyser les réalisations concrètes: c'est l'objet des chapitres suivants de cette partie.

Si l'approche linguistique de la paraphrase est une aide méthodologique pour notre projet de constituer le jugement de paraphrase comme objet didactique, c'est essentiellement par des emprunts au modèle de Fuchs. Ces emprunts opèrent cependant une double modification, par réduction et extension:

- seul le jugement de paraphrase en réception sera abordé (il s'agit du jugement de paraphrase d'enseignants à la lecture de commentaires d'élèves), et dans un contexte très précis: le commentaire de texte littéraire;
- alors que Fuchs inscrit son analyse des conditions du jugement de paraphrase dans la «perspective d'une linguistique énonciative au sens restreint du terme» (1994a, p. 85), notre perspective sera nécessairement beaucoup plus large et prendra en compte des phénomènes non strictement linguistiques.

C'est en fait pour marquer l'adaptation des emprunts à un projet spécifique que je modifie l'expression centrale dans l'approche de Fuchs pour parler de jugement *métatextuel* de paraphrase.

Chapitre 2

Le jugement de paraphrase dans des productions écrites d'élèves

Ce chapitre est destiné à interroger ce qui amène des professeurs à émettre un jugement de paraphrase: c'est ce qui permettra de constituer le jugement de paraphrase en objet didactique. Il s'agit de formuler des hypothèses sur les facteurs de jugement de paraphrase, c'est-à-dire de repérer des phénomènes objectivables à partir des données rassemblées pour cette approche. Celles-ci proviennent de deux enquêtes réalisées auprès de professeurs de lycée. La première porte sur un texte d'élève donné manuscrit à une centaine de professeurs invités à pointer ce qui est à leurs yeux paraphrastique dans la copie. Une deuxième enquête permettra de vérifier ou d'infirmer certaines hypothèses mais aussi d'en formuler d'autres: elle porte sur deux versions (dactylographiées) d'une même copie, présentée à une cinquantaine de professeurs, dans des conditions proches de l'enquête précédente.

PREMIÈRE ENQUÊTE SUR LE JUGEMENT DE PARAPHRASE: LES DONNÉES

La première enquête a consisté à demander à cent professeurs de lycée¹ de repérer les passages qu'ils jugeaient paraphrastiques dans le commentaire d'un texte de Flaubert par un élève de seconde². Les professeurs ont été abordés de deux manières: soit individuellement, au ha-

-
- 1 Précisons que je n'ai pris en compte que les cent premières réponses à m'être parvenues (sur un total final de 107), afin d'en faciliter le traitement.
 - 2 Merci à Laurent Gachet, à l'époque professeur au lycée Lebleu d'Armentières, de m'avoir fourni cette copie.

sard, par le biais de collègues enseignant dans divers établissements de l'académie de Lille, soit au cours de stages de formation.

Outre cette lecture et cette annotation de la copie, les professeurs se sont vu demander une évaluation globale de l'importance de la paraphrase dans le texte de l'élève et une définition de la paraphrase³.

On trouvera en annexe les objets de l'enquête:

- le texte de Flaubert, texte-source du commentaire de l'élève (annexe 1);
- le commentaire de l'élève (annexe 2)⁴;
- les consignes données aux professeurs testés pour réaliser la tâche (annexe 3);

LA DISPARITÉ DU JUGEMENT DE PARAPHRASE

On observe une réelle disparité du jugement de paraphrase si l'on analyse les réponses faites au premier questionnaire, qui invitait les professeurs testés à juger globalement l'importance de la paraphrase dans la copie. Les réponses (au nombre de 93, puisqu'il y a 7 absences de réponse) se répartissent ainsi:

Tableau 3
Jugements globaux

Nulle	2
Très faible	8
Faible	10
Relativement faible	12
Relativement importante	21
Importante	14
Très importante	16
Essentielle	10

3 Les réponses des professeurs à la deuxième partie de ce questionnaire (qui demandait de donner une définition de la paraphrase) seront analysées *infra*, chapitre 4.

4 Le texte donné aux professeurs testés était manuscrit: il est ici dactylographié (orthographe et ponctuation corrigées).

La disparité des jugements de paraphrase se retrouve si l'on analyse le traitement de la copie par les professeurs, en prenant comme indicateur le nombre de mots soulignés par chaque professeur (invité, rappelons-le, à souligner les passages qu'il jugeait paraphrastiques). On observe, aux deux extrémités, qu'un professeur ne souligne aucun mot⁵, un autre 201 - ce qui donne un taux de soulignement de 46,31%, la copie contenant 434 mots (si l'on ne tient pas compte des citations). Entre ces deux extrêmes, il n'y a pas de saut important, mais une progressivité très régulière.

UN OUTIL D'ÉVALUATION DU JUGEMENT DE PARAPHRASE

Pour construire un outil efficace d'évaluation du jugement de paraphrase, il est possible de reporter sur la copie les soulignements faits par l'ensemble des professeurs. Le résultat de cette représentation est reproduit en annexe 4: un passage signalé comme paraphrastique par un nombre de professeurs compris entre 1 et 5 est souligné par un trait; un passage souligné par un nombre de professeurs compris entre 6 et 10 est ici marqué par deux traits, et ainsi de suite. Pour donner une exacte idée de l'enquête et faciliter l'analyse de la copie, le nombre de soulignements (donc de jugements de paraphrase) est indiqué à chaque fois. Précisons que les citations ont été supprimées (et non prises en compte dans le décompte des mots de la copie et donc des jugements de paraphrase), mais que leur place est indiquée par un numéro entre guillemets; certaines d'entre elles sont soulignées: c'est qu'elles ont été jugées paraphrastiques par des professeurs.

On observe que le nombre de soulignements va de 1 à 76. Ce qui doit être analysé de deux façons:

- c'est un autre indice de la disparité du jugement de paraphrase, puisque d'une part il n'y a jamais unanimité, et que d'autre part un même passage peut être jugé paraphrastique par un nombre très variable de professeurs;
- cela permet néanmoins de voir des tendances: tel passage est jugé, en moyenne, plus paraphrastique que tel autre. C'est ce type d'observation qui sera mis à profit dans l'analyse qualitative des réponses des professeurs, puisque l'on pourra établir, pour chaque pas-

5 Deux professeurs ont jugé «nulle» l'importance de la paraphrase dans la copie mais parmi ces deux, un professeur a souligné malgré tout 8 mots.

sage, un taux moyen de soulignements, qui n'est autre que le taux de jugement de paraphrase du passage en question⁶.

D'ores et déjà, pour illustrer cette remarque, on peut noter que le taux de jugement de paraphrase pour l'ensemble de la copie est de 18,20%. Ce taux moyen constituera un indicateur pour analyser les passages les plus souvent jugés paraphrastiques, mais ne rend pas compte de la disparité des jugements de paraphrase selon les énoncés de la copie. Les différentes étapes du devoir présentent en fait des taux de jugement de paraphrase différents:

- introduction (paragraphe 1): 0,67%;
- première partie (paragraphe 2 à 6): 34,52%;
- deuxième partie (paragraphe 7 à 9): 11,15%;
- conclusion (paragraphe 10): 0,49%.

Ajoutons, pour finir cette exploration quantitative⁷, que l'on peut observer de nombreuses variations locales: si l'on prend pour exemple le début de la première partie, après son titre («Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse parce qu'il pense avoir trouvé le bonheur»), on observe des variations minimales d'un court passage à l'autre (successivement: 22%, 29%, 24%, 18%, 19%). Cela s'explique notamment par la difficulté à délimiter exactement les passages jugés paraphrastiques: autre manifestation ou cause de la disparité du jugement de paraphrase.

LE DÉCOUPAGE DE LA COPIE PAR ÉNONCÉS

Un tel traitement des soulignements permet une approche qualitative des résultats obtenus, à laquelle est consacrée l'étude qui suit: il est en effet possible d'analyser les passages jugés les plus paraphrastiques et de

6 Pour calculer ce taux de jugement de paraphrase, j'ai pris pour base l'unité la plus petite, le mot. Pour chaque mot de la copie, j'ai compté le nombre de fois où il était souligné; j'ai sur cette base calculé le nombre moyen de soulignements pour l'ensemble de la copie et pour chaque énoncé. Les moyennes, exprimées en pourcentages, représentent le *taux de jugement de paraphrase*.

7 Qui est finalement sans surprise et renvoie aux problèmes généraux de l'évaluation des productions d'élèves, dont l'aspect en partie aléatoire a été mainte fois souligné par les études de docimologie: cf. Piéron (1967) qui stigmatise «le rôle excessif» que joue «le hasard dans les examens traditionnels» (p. 175).

s'interroger sur les causes d'un accroissement du jugement de paraphrase. Pour en faciliter la mise en œuvre, la copie a été découpée en énoncés. Ce découpage en énoncés est empirique ou plus exactement *ad hoc*: un énoncé est en règle générale une phrase, sauf quand les jugements de paraphrase diffèrent grandement entre deux propositions d'une même phrase. Ainsi, on considérera comme un seul énoncé la phrase suivante:

(17) Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Alors qu'on verra deux énoncés dans la phrase suivante:

(11) Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau,

(12) ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore.

De même qu'il y en a trois dans la phrase suivante:

(29) Dans le deuxième paragraphe,

(30) un vent léger souffle

(31) comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser.

La copie contient en tout 40 énoncés. Le découpage de la copie en énoncés est reproduit en annexe 5.

HYPOTHÈSES SUR LES CONDITIONS DU JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ÉCRIT

L'étude qualitative des réponses consiste en l'analyse des énoncés de la copie et des jugements de paraphrase qu'ils suscitent. Il s'agit de repérer des *facteurs formels de jugement de paraphrase*, autrement dit des facteurs qui rendent les lecteurs-correcteurs susceptibles d'établir une identification entre des énoncés du commentaire et du texte-source.

L'hypothèse générale qui motive cette étude est que certains critères formels et objectifs peuvent rendre compte des jugements de paraphrase émis par les professeurs. La méthode consistera à étudier les énoncés en eux-mêmes, sans jamais poser *a priori* qu'ils entretiennent avec le texte-source des liens de nature sémantique, pour éviter l'incongruité d'expliquer le jugement de paraphrase par la relation paraphrastique entre un énoncé du commentaire et un énoncé du texte-source... Il s'agit plutôt de repérer les conditions pragmatiques du jugement de para-

phrase, ce qui oblige l'analyste à ne pas reproduire lui-même un jugement du même ordre (sur cette précaution méthodologique, cf. *supra*, p. 66).

EXPLORATION MÉTHODOLOGIQUE:

LA COMPARAISON DE DEUX ÉNONCÉS

Ce qui suit est un exemple de la démarche qu'il est possible de mettre en œuvre pour évaluer les facteurs de jugement de paraphrase: la comparaison d'énoncés. Les deux énoncés choisis ici ont deux caractéristiques: ils se ressemblent à première vue et obtiennent pourtant des taux de jugement de paraphrase (désormais TJP) fort différents:

(17) [...] il quitte la réalité

(24) il revient [...] à la réalité

Le premier énoncé est signalé comme paraphrase par un seul professeur, le deuxième par 45 professeurs. Notons que dans le texte de Flaubert ne se trouve aucun des mots-clés de ces énoncés («réalité», «quitte» ou «revient»): ce n'est donc pas la reprise d'un mot du texte qui peut expliquer la différence de traitement.

Voici en intégralité les paragraphes dans lesquels s'insèrent ces deux énoncés:

(14-17) Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. «Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'intarissable, un afflux de tendresse qui l'énervait, comme le mouvement des ondes sous ses yeux.» La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il *quitte la réalité*.

(22-24) A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de son ami, *il revient à lui et à la réalité*.

La fonction de ces énoncés dans l'organisation globale du commentaire est identique, puisque dans les deux cas, le contenu des énoncés est présenté comme la conséquence de l'action précédemment narrée:

Par la suite [...] divinatoire —————> Il quitte la réalité

A la fin [...] ami —————> Il revient à la réalité

Ce qui distingue le plus nettement les deux énoncés est que le premier relève d'une structure paraphrastique typique (en ce qu'elle établit

une prédication d'identité entre un E1 et un E2⁸), dont on peut rendre compte selon la convention suivante: E1 en italique, E2 en gras, le lien entre E1 et E2 souligné:

c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Or, cette forme relativement courante de la paraphrase linguistique⁹ n'engendre pas un jugement de paraphrase de la part des professeurs.

C'est peut-être, paradoxalement, cette structure paraphrastique qui permet de comprendre la différence de traitement entre les deux énoncés, en ce qu'elle est une marque de distance de l'énonciateur du commentaire par rapport à l'énonciation textuelle. Par ailleurs, dans l'énoncé 17, E1 contient un terme à caractère métatextuel¹⁰: «exagération». On peut donc poser ici que ce qui est perçu comme paraphrase dans ces énoncés est l'absence en surface de marque de la distance entre le propos du scripteur et celui de l'auteur. Dans l'énoncé 17, on peut repérer trois marques de distance:

- la structure argumentative de l'énoncé: «certes... mais»;
- l'emploi d'un terme métatextuel;
- la prédication d'identité: /*E1* est bien pour faire comprendre que **E2**/.

TROIS FACTEURS DE NON-JUGEMENT DE PARAPHRASE

Le premier facteur ne sera pas retenu tel quel, car il ne peut être repéré ailleurs dans la copie. Mais on peut faire l'hypothèse que ce n'est pas tant la structure argumentative de l'énoncé qui importe que les marques de l'énonciation. A ce titre, on peut rassembler en un seul critère toutes ces marques, au rang desquelles les modalisateurs, comme *pouvoir* ou *comme* dans les énoncés suivants, en regard desquels est noté le TJP:

8 A partir de maintenant, E1 et E2 désignent des énoncés mis en relation: E1 l'énoncé-source, E2 l'énoncé reformulant.

9 Le lien entre E1 et E2 est clairement, à mes yeux, une des formes de la prédication d'identité: les réponses d'élèves à des questions de compréhension font souvent appel à l'expression métalinguistique *faire comprendre* pour établir l'identité des deux séquences (au même titre que *vouloir dire*).

10 On considérera les «termes métatextuels» comme une sous-catégorie des «mots métalinguistiques» (cf. Rey-Debove, 1997, pp. 26 ss.), caractérisés par le fait qu'ils parlent de phénomènes langagiers *en textes*.

Tableau 4
Modalisateurs

Numéro de l'énoncé	Énoncé	TJP (%)
12	ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore.	1
31	[29 Dans le deuxième paragraphe, 30 un vent léger souffle] comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser.	10,15
32	Cette métaphore peut vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.	1

On peut observer que lorsqu'un modalisateur est utilisé, il y a peu ou très peu de jugements de paraphrase de la part des lecteurs de la copie (le TJP global pour ces énoncés est de 3,20%). Précisons que l'on n'a pas cité ici l'énoncé 16:

(16) La cloche, à ses yeux, est **comme** une voie divinatoire.

car *comme* n'est pas un modalisateur mais un relateur¹¹, ce que confirme la référence au texte de Flaubert:

[...] une heure sonna, lentement, **pareille à** une voix¹² qui l'eût appelé.

Le deuxième critère qui distingue les deux énoncés est l'emploi d'un terme métatextuel: il est malaisé à étudier, car on ne trouve, dans la co-

11 En fait, on peut se demander si *comme* est un modalisateur ou un relateur comparatif. L'ambiguïté est grande dans la forme «E1 est comme un E2», où E1 et E2 sont des noms: la présence de la copule et de l'article indéfini rend quasiment impossible le choix entre les deux statuts de *comme*. Cf. Murat (1983, pp. 141 ss.), dont l'analyse qui précède s'inspire.

12 On notera la différence entre *voie* (dans le commentaire) et *voix* (dans le texte de Flaubert). L'orthographe du scripteur peut se justifier *sémantiquement*, qu'il y ait ou non choix de sa part. Je respecte donc l'orthographe de départ.

pie, qu'un autre exemple¹³: le terme «métaphore» (énoncé 32); or, ce dernier est utilisé dans une «structure paraphrastique», qui est précisément le dernier facteur à étudier.

Venons-en donc aux énoncés qui réalisent une prédication d'identité, dernier facteur de non-jugement de paraphrase. Les voici reproduits, avec en regard le nombre de jugements de paraphrase émis par les professeurs interrogés:

Tableau 5
Prédications d'identité

Numéro de l'énoncé	Énoncé	TJP (%)
12	<i>ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore.</i>	1
13	[...] <i>c'est un rêveur.</i>	19
16	<i>La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinitoire.</i>	19
17	[...] <i>c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.</i>	1
32	<i>Cette métaphore peut vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.</i>	1
33	<i>La cloche joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire.</i>	4,47

Tous les énoncés réalisent clairement une des formes de la prédication d'identité, même si les expressions métalinguistiques qui établissent l'identification sémantique des deux séquences E1 et E2 sont plus ou moins canoniques. Une précision pour l'énoncé 32: on trouve là en fait trois prédications d'identité: la première réside dans le seul groupe no-

13 Si l'on excepte les termes «livre» (énoncé 3), «texte» (énoncé 22), «paragraphe» (énoncé 29), qui permettent de situer des unités *textuelles* dans lesquelles se trouvent des informations *diégétiques* commentées.

minal «Cette métaphore». Il s'agit là d'une anaphore qui désigne ce qui précède (*un vent léger souffle comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser*) comme métaphore. On est en présence d'une forme zéro d'identification, qui pourrait être explicitée ainsi:

/ un vent [...] penser / = métaphore

Il n'y a pas d'identification entre deux contenus sémantiques, mais il importe de noter cette prédication d'identité (qui, dans l'échelle d'interprétation de Fuchs, relève du niveau symbolique¹⁴) car elle a son importance dans la construction de l'identité sémantique entre les énoncés du texte et du commentaire.

Elle s'insère dans un ensemble plus vaste, qui réalise aussi une identification entre l'énoncé métalinguistique *Cette métaphore* et ce qu'elle signifie – ou «démontre»: «Cette métaphore peut vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête.» La proposition suivante à son tour, reprend comme thème le prédicat de l'énoncé précédent, par l'anaphore *ce qui*. L'identification entre E1 (*ce qui*) et E2 (*des rêves*) est rendue par l'expression *se traduit par*: «ce qui se traduit par des rêves».

Tout l'énoncé 32 construit donc une identification sémantique, et n'est pourtant signalé comme paraphrastique que par un professeur, comme les énoncés 17 et 32. Aucun des énoncés cités ci-dessus, qui réalisent tous une prédication d'identité, ne dépasse le TJP de 19% – et, pris globalement, l'ensemble de ces énoncés réalise un TJP de 4,74%.

Retenons, de cette étude exploratoire, trois facteurs de non-jugement de paraphrase:

- les marques de l'énonciation;
- l'emploi d'un terme métatextuel;
- la prédication d'identité.

UN FACTEUR DE JUGEMENT DE PARAPHRASE:

LA REPRISE D'UN MOT DU TEXTE

Parmi les énoncés cités à l'instant, il est intéressant de comparer les énoncés 16 et 33, respectivement crédités d'un TJP de 19% et de 4,47%. Les voici reproduits:

14 Fuchs (1982, pp. 130 ss.). Cf. *supra*, p. 71.

(16) *La cloche*, à ses yeux, est comme **une voie divinatoire**.

(33) *La cloche* joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire.

L'énoncé 16 présente une caractéristique que ne partage pas l'énoncé 33: un mot (*voie* – pour *voix*) est repris du texte de Flaubert. On peut donc formuler l'hypothèse que la reprise d'un mot du texte peut être un facteur de jugement de paraphrase. Il s'agit bien de reprises: dans une tentative de repérage des facteurs objectifs, il n'est pas possible de parler d'équivalents sémantiques, car ce serait faire appel à une intuition linguistique qui n'a pas plus de validité que celle du locuteur employant spontanément le mot. Ce serait en outre poser que deux mots peuvent se *paraphraser* en soi: cela irait contre la logique de cette étude, qui veut repérer non des *paraphrases* mais des *jugements de paraphrase*, qui font apparaître l'identification par le lecteur-correcteur de deux mots ou de deux séquences.

Le tableau suivant répertorie les énoncés de la copie (E2) et les énoncés-sources (E1) qui possèdent le même mot (ou une variation lexicale ou morphologique) – on suivra ci-dessous l'ordre du commentaire –, avec en regard le TJP de E2. Les mots communs au commentaire et au texte sont soulignés en gras.

Tableau 6
Reprise de mots du texte de Flaubert

N°	E2	E1	TJP (%)
7	Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine.	Il songeait dédaigneusement à tous ces êtres humains couchés derrière ces murs [...].	21,75
11	Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau ,	et de longues flammes rouges vacillaient dans la profondeur de l'eau .	45,63
15	asphyxié sous un flux trop important de bonheur.	Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'intarissable, un afflux de tendresse qui l'énervait [...].	53,62

16	La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire.	A l'horloge d'une église, une heure sonna, lentement, pareille à une voix qui l'eût appelé	19
19	transporté dans un monde dominateur.	Alors, il fut saisi par un de ces frissons de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur.	65,8
20	De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir .	[...] - et il se décida pour la peinture [...]. Le but de son existence était clair maintenant et l' avenir infallible.	41,53
21	Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux .	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 .	76
23	et lorsqu' il entend le souffle de son ami,	Quand il eut refermé sa porte, il entendit quelqu'un d'autre qui ronflait [...].	62
27	[...] et la grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé.	Les maisons se succédaient avec leurs façades grises ,	17,55
28	Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l' obscurité au bénéfice de la clarté .	[...] 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 .	8, 52
30	un vent léger souffle	un vent léger soufflait.	32
31	Comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière , l'empêchant de penser.	Un brouillard lumineux flottait au-delà, sur les toits; tous les bruits se fondaient en un seul bourdonnement;	10,15
35	il trouve sa vocation .	Il avait donc trouvé sa vocation!	49

Le TJP de ces énoncés est de 33,79%, ce qui est déjà beaucoup, mais ce chiffre n'est pas significatif tant les disparités sont grandes entre les énoncés. Il convient donc d'affiner l'étude, en observant trois phénomènes.

En premier lieu, les reprises du texte ne sont pas toutes du même ordre: certains énoncés sont accompagnés d'une citation, et les mots du texte que reprennent ces énoncés se trouvent dans cette citation. Il s'agit des énoncés 7, 11, 15, 19, 27 et 35, dont le TJP est de 35,92%. Deux explications peuvent être avancées, qui ne s'excluent pas mutuellement: le jugement de paraphrase est induit directement

- par l'activation de la mémoire du lecteur que crée la citation;
- par le seul choix d'écriture de l'élève qui met en relation directe le texte et son commentaire, au moyen de la répétition d'un mot.

D'autre part, il peut être utile de repérer la différence entre les énoncés selon que la reprise d'un mot du texte se fait dans une perspective factuelle (c'est-à-dire qui suit le cours de la diégèse) ou globalisante (qui ne colle pas directement au déroulement de la diégèse). Cette dernière catégorie (représentée par les énoncés 7, 16, 27, 28 et 31), présente un TJP de 14,40%, alors que la première catégorie (énoncés 11, 15, 19, 20, 21, 23, 30, 35) présente un TJP de 53,78%.

Enfin, on peut faire l'hypothèse qu'un autre facteur surdétermine le jugement de paraphrase: la confusion énonciative que crée la citation. C'est le cas des énoncés 21¹⁵ et 35. Dans les deux cas, une pensée du personnage (présentée dans le texte-source au moyen du discours indirect ou indirect libre) est donnée dans le commentaire comme un fait:

15 Dont le TJP est le plus élevé de la copie: 76%. Le TJP global de ces deux énoncés est de 68,28%.

Tableau 7
Confusion énonciative

N°	E2	E1	TJP (%)
21	Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux .	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 .	76
35	il trouve sa vocation .	Il avait donc trouvé sa vocation!	49

Or, on se rappelle que la confusion énonciative était l'une des caractéristiques objectives de ce que j'ai appelé plus haut la *paraphrase stricto sensu*: on a là effectivement une forme de collusion entre texte et métatexte et même, pour être plus précis, entre trois instances d'énonciation, narrative, textuelle, métatextuelle.¹⁶

On peut donc déjà établir une échelle des effets de la reprise d'un mot sur le jugement de paraphrase en fonction de la nature de cette reprise: le TJP sera d'autant plus élevé que:

- le mot du texte repris dans l'énoncé appartient également à une citation située à proximité de l'énoncé;
- la reprise du mot est de type factuel;
- la reprise crée une confusion énonciative entre diégèse, texte et métatexte.

LA PRÉSENCE D'UNE CITATION COMME FACTEUR DE JUGEMENT DE PARAPHRASE

On a vu que la présence dans une citation d'un mot repris dans le commentaire peut être un facteur de jugement de paraphrase. Mais la présence d'une citation peut l'être aussi, en soi. Il faut d'ailleurs noter que les citations elles-mêmes sont jugées paraphrastiques, jusqu'à 16 fois

16 Voir *supra* (tableau 2, p. 34) ma typologie des paraphrases. Sur la question de la rupture des frontières énonciatives, voir *infra*, troisième partie, chapitre 1.

(citation 1), ce qui donne à penser que leur rôle n'est pas négligeable dans le jugement de paraphrase. De fait, tous les énoncés qui se trouvent dans l'environnement immédiat d'une citation, même s'ils ne reprennent pas un mot de cette citation, ont un TJP important. Il s'agit des énoncés 9, 10, 13, 16, 20, 36: leur TJP est de 30,76%. On objectera que même si un mot de la citation n'est pas repris tel quel dans l'énoncé, celui-ci peut être une reformulation paraphrastique de la citation. Certes, et cela apparaît assez clairement quand on compare la citation 1 et l'énoncé 9 qui la précède. Mais que dire de l'énoncé 10, qui suit la citation? Voici ces extraits reproduits:

Citation 1:

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 vécut! Il n'avait plus conscience du milieu, de l'espace.

Énoncé 9:

Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent.

Énoncé 10:

Pour lui, son amour est plus fort que tout.

Si ce critère est ici banni, c'est précisément parce qu'il n'y a pas de critère objectif de paraphrase, et que faire appel à l'intuition linguistique, pour analyser l'emploi spontané du mot chez un usager de la langue serait à la fois présomptueux, tautologique et improductif, puisque ce serait poser que tels énoncés sont *jugés* paraphrastiques parce qu'ils *sont* paraphrastiques... Il convient de s'en tenir à des critères objectifs, dont on fait ici l'hypothèse qu'ils suffisent à rendre compte du jugement de paraphrase de la part des professeurs interrogés.

LA STRUCTURE DES ÉNONCÉS DESTINÉS À RENDRE COMPTE DE LA DIÉGÈSE

La relation entre le texte et le métatexte peut être analysée à un autre niveau, dans le rapport à la diégèse. La comparaison de deux énoncés, de structure apparemment identique, peut être instructive:

(23-24) et lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à lui et à la réalité.

(26) Lorsqu'il quitte la soirée, il est sous l'effet de sa rencontre.

Ils obtiennent respectivement un TJP de 54% et de 12%. Certes, les énoncés 23-24 se trouvent dans une phrase jugée globalement paraphrastique

par les professeurs interrogés (56,80%). Mais on pourrait s'attendre à un TJP moins disparate pour des énoncés dont la structure est identique: /lorsqu'il [...], il [...]/. La seule différence, apparemment, est le prédicat de la proposition principale, avec un verbe d'action dans le premier cas, et la copule dans le deuxième. Si l'on examine les propositions de structure /il est [...]/ (énoncés 1, 3, 13, 26, 27 deux fois), on observe que le TJP moyen de ces énoncés est très faible: 10,23%. On peut voir là l'effet «globalisant» des énoncés de ce type: ils décrivent l'état d'un personnage, non une de ses actions. Dès lors, le rapport au texte-source est moins marqué.

De même, il est vraisemblable que des énoncés de même structure, mais contenant des verbes de perception, soient plus susceptibles de faire apparaître le rapport des énoncés au texte-source. On en trouve deux dans le texte, avec un TJP respectif de 47,4% et de 62% (soit un TJP global de 53%):

(11) [...] il voit des flammes rouges au fond de l'eau,

(23) [...] il entend le souffle de son ami,

Tout cela peut expliquer la différence entre les énoncés 23-24 et l'énoncé 26, mais le faible matériau que donne la copie ne permet pas d'en décider avec certitude.

UN FACTEUR DE JUGEMENT DE PARAPHRASE: L'HOMOLOGIE ENTRE LA STRUCTURE DU TEXTE-SOURCE ET LE COMMENTAIRE

Les énoncés ont été jusqu'ici étudiés comme unités isolées, sans que soit prise en compte l'organisation textuelle du commentaire. Il s'agit là d'un autre facteur, qu'il convient d'examiner.

L'organisation du commentaire est canonique: une introduction, deux parties (développant chacune un «axe de lecture»), une conclusion. La notion d'«axe» est précisée dans la copie, en conclusion:

(37) Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur.

L'«axe» est posé ici comme un choix de l'énonciateur du texte-source, non du récepteur. C'est ce qui apparaissait déjà dans l'introduction:

(3) Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée.

(4) C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage.

(5) L'autre sera la lumière, une fenêtre sur l'esprit.

Cette définition de l'«axe de lecture» mérite d'être étudiée, car elle est significative du travail qu'effectue l'élève dans cette copie. «Passage» désignant sans ambiguïté le texte de Flaubert, on peut gloser ainsi ce qu'écrit l'élève:

/Frédéric amoureux de Mme Arnoux/ = un des axes du texte de Flaubert

E1 est ici le résumé d'un élément diégétique du texte-source et prend statut d'«axe» de lecture. Il s'agit donc du prélèvement dans le texte des informations pertinentes qui rendent compte du «fil conducteur» que suivent à la fois l'énonciateur du texte-source pour «développer» le récit et les lecteurs pour «ne pas se perdre dans leur lecture» (c'est la définition explicite de l'«axe de lecture» en conclusion). Il y a donc homologie entre production et réception du texte, l'«axe» est un «axe d'écriture» autant que de «lecture». Or, dans sa phrase introductive, l'élève emploie le futur:

- (4) C'est ce qui *sera* l'un des axes majeurs de ce passage.
- (5) L'autre *sera* la lumière, une fenêtre sur l'esprit.

Ce futur renvoie à l'acte de production du commentaire. C'est donc une solidarité texte/lecture/commentaire qui apparaît ici.

Cette solidarité a des effets directs sur l'organisation structurelle du commentaire: on observe en effet un lien étroit entre l'organisation du devoir et l'organisation du texte de Flaubert, ou plus exactement le déroulement de la diégèse. Les énoncés métadiscursifs (effectuant un «retour» sur le texte en voie de construction) qui balisent le commentaire sont à cet égard explicites:

Première partie

- (11) *Ensuite*, il voit des flammes rouges au fond de l'eau,
- (14) *Par la suite*, il rêve et devient inconscient,
- (18) *Vient ensuite le moment où* il se sent invincible,
- (22) *A la fin du texte*, Frédéric rentre chez lui,

Deuxième partie

- (26) *Lorsqu'il quitte la soirée*, il est sous l'effet de sa rencontre.
- (28) *Au fil de sa marche dans la ville*, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté.
- (29) *Dans le deuxième paragraphe*, [30 un vent léger souffle]
- (34) *Après un long cheminement de lumière et de rêves*, il trouve sa vocation.

Les énoncés métadiscursifs soulignés ici en gras n'ont pas le même statut, même s'ils remplissent la même fonction de «balise» du commentaire. On peut en voir trois types différents:

- les circonstants de lieu (énoncés 22 et 29) renvoient à des unités textuelles dans lesquelles se trouvent les informations (diégétiques) données: «A la fin du texte», «Dans le deuxième paragraphe»;
- les circonstants de temps qui incluent une information diégétique (26, 28, 34): «Lorsqu'il quitte la soirée», «Au fil de sa marche dans la ville», «Après un long cheminement de lumière et de rêves»;
- les circonstants de temps qui signalent à la fois la succession des événements dans la diégèse et le déroulé du commentaire (11, 14, 18): «Ensuite», «Par la suite», «Vient ensuite le moment où».

Tous ces énoncés métadiscursifs qui balisent le commentaire font apparaître que le discours de l'élève sur le texte est inséparable de son propos sur les événements narrés, ce qui empêche d'inscrire dans le commentaire la distance qui est attendue. Le scripteur, dans chacune des parties du commentaire, suit l'ordre du texte de Flaubert: ce choix d'écriture renforce l'homologie signalée plus haut entre axe de lecture et axe d'écriture, entre production et réception du texte, entre texte et commentaire.

On peut voir dans cette homologie un facteur de jugement de paraphrase. C'est sans doute ce qui explique que le jugement global de paraphrase soit très élevé: on se rappelle (*cf. supra*, p. 76) que sur les 93 professeurs qui ont répondu à cette question, 61 jugent que la place de la paraphrase est importante (de «relativement importante» à «essentielle») et 32 la jugent faible (de «relativement» à «très faible»).

Il faut pourtant moduler cette affirmation: on observe en effet un écart important de TJP entre la première et la deuxième parties de la copie, respectivement de 34,52% et de 11,15%.¹⁷ Interroger cet écart entre les deux parties doit permettre de repérer quels sont les facteurs du jugement de paraphrase liés à l'organisation du texte.

Dans la première partie, chaque paragraphe suit un paragraphe du texte (à l'exception du dernier paragraphe du commentaire, qui rend compte des deux derniers paragraphes, très courts, du texte), ce qui crée

17 On négligera ici un paramètre qui a peut-être son importance (et dont il faudra tenir compte dans une expérimentation future): le fait que l'attention des professeurs était plus aiguë à la lecture de la première partie qu'à la seconde.

une plus grande visibilité de l'homologie. Cette visibilité est renforcée par le fait que les quatre énoncés métadiscursifs de la première partie introduisent chaque fois un paragraphe, ce qui n'est le cas que pour deux des quatre énoncés métadiscursifs de la deuxième partie. Si les deux parties suivent de la même façon le texte, le marquage de ce «sui-visme» n'est pas le même. Cela semble confirmer le rôle de la structure textuelle du commentaire sur le jugement de paraphrase.

Ajoutons une observation: le TJP de chaque paragraphe de la première partie augmente régulièrement, comme si un effet de saturation se créait, dans la dynamique même de la lecture de la copie. Notons d'ailleurs que chaque paragraphe de la première partie du commentaire (à l'exception du dernier) contient une citation (relativement longue) du texte, ce qui n'est pas le cas de la deuxième partie. Cela renforce l'idée que la structure même du commentaire signale la relation entre commentaire et texte-source, et suscite le jugement de paraphrase.

LE RÔLE DES ÉNONCÉS MÉTADISCURSIFS DANS LE JUGEMENT DE PARAPHRASE

Le type d'énoncé métadiscursif utilisé peut avoir également une influence sur le jugement de paraphrase émis par les professeurs et expliquer, au moins en partie, l'écart entre les deux parties du commentaire. La première partie fait usage d'un type d'énoncé métadiscursif que n'utilise pas la deuxième: les circonstants de temps qui signalent à la fois la succession des événements dans la diégèse et le déroulé du commentaire (énoncés 11, 14, 18): «Ensuite», «Par la suite», «Vient ensuite le moment où». Or, le TJP des énoncés introduits par ces circonstants est élevé¹⁸: 42,53%. Inversement, la deuxième partie présente majoritairement des circonstants de temps qui intègrent une information diégétique, sans que cela soit signalé (énoncés 26, 28, 34): «Lorsqu'il quitte la soirée», «Au fil de sa marche dans la ville», «Après un long chemine-

18 Le calcul de ces TJP ne suit pas la règle habituelle de calcul par énoncé: j'ai pris en compte la phrase entière introduite par l'énoncé métadiscursif, à l'exception des propositions qui marquent une rupture énonciative (énoncés 12 et 31). Par ailleurs, je n'ai pas tenu compte des énoncés métadiscursifs eux-mêmes, pour ne pas prendre en compte des écarts qui ne semblent pas pertinents: qu'on compare par exemple «A la fin du texte» (énoncé 22) et «Dans le deuxième paragraphe» (énoncé 29) qui ont respectivement un TJP de 59% et de 12%...

ment de lumière et de rêves». Or, le TJP des énoncés introduits par eux est considérablement plus faible: 12,33%. On peut penser que le fait qu'une information issue de la diégèse ne soit pas réalisée dans l'énoncé sous la forme du prédicat de la proposition principale mais insérée dans la proposition subordonnée n'est pas sans importance.

Le troisième type d'énoncé métadiscursif utilisé dans cette copie entraîne un TJP très élevé (43,23%): il s'agit des circonstants de lieu (énoncés 22 et 29: «A la fin du texte», «Dans le deuxième paragraphe»), qui renvoient à des unités textuelles, et semblent donc particulièrement marquer le rapport entre commentaire et texte-source.

Il reste à analyser un dernier type d'énoncé, les énoncés métadiscursifs de second degré, si l'on peut dire: l'introduction, la conclusion, et les ouvertures des deux parties (énoncés 6 et 25) – qui entraînent de très faibles TJP (TJP global de 0,94%). Outre qu'on y trouve réalisés plusieurs fois des facteurs de *non*-jugement de paraphrase (termes métatextuels et prédications d'identité), il est certain que le fait que ces énoncés structurent le commentaire et renvoient donc au texte en construction gomme la vigilance des professeurs-lecteurs et ne les fait pas analyser le renvoi au texte-source.

SYNTHÈSE, CONCLUSIONS, HYPOTHÈSES

Cette étude voulait analyser, sur un corpus restreint, les conditions du jugement de paraphrase. Il s'agit donc de facteurs de jugement de paraphrase, c'est-à-dire des facteurs qui rendent les professeurs-lecteurs susceptibles d'établir l'identification entre des énoncés du commentaire et le texte-source. Le tableau qui suit est un rappel des hypothèses émises, par la construction d'une échelle où prennent place les facteurs de jugement de paraphrase ou de *non*-jugement de paraphrase, dans l'ordre croissant du TJP des énoncés qui contiennent le critère retenu.¹⁹

19 Il faudrait évidemment construire des outils de *pondération*, qui permettraient de rendre compte des jugements de paraphrase quand deux critères divergents sont assignables à un énoncé. Le corpus est trop restreint pour le permettre.

Tableau 8
Facteurs de jugement de paraphrase (récapitulation)

CRITERES	TJP (%)
Énoncé métadiscursif de second degré	0,69
Présence d'un terme métatextuel	1
Présence d'un modalisateur	3,20
Présence d'une prédication d'identité	4,74
Structure de la proposition en /il est [...] /	10,23
Présence d'un énoncé métadiscursif intégrant une information diégétique	12,33
Reprise d'un mot du texte dans une perspective globalisante	14,40
<i>TJP global de la copie</i>	<i>18,20</i>
Présence d'une citation à proximité	30,76
Reprise d'un mot du texte-source inclus dans une citation à proximité	35,92
Présence d'un énoncé métadiscursif signalant la succession des événements dans la diégèse et le déroulé du commentaire	42,53
Présence d'un énoncé métadiscursif renvoyant à des unités textuelles	43,23
Structure de la proposition en /il + verbe de perception [...] /	53
Reprise d'un mot du texte dans une perspective factuelle	53,78
Confusion entre niveaux d'énonciation	68,28

En l'état, une telle échelle ne saurait vraiment constituer un outil de prédictibilité du jugement de paraphrase, mais elle permet néanmoins de tirer quelques conclusions. Les analyses qui précèdent ont fait apparaître à plusieurs reprises que des critères purement formels, relevant de l'organisation du métatexte, pouvaient être inducteurs de jugement de paraphrase. Ce qui ressort notamment de cette étude est que certains procédés syntaxiques ou stylistiques, selon qu'ils soulignent ou mas-

quent la référence au texte-source, modulent le jugement de paraphrase des professeurs. On observe en effet deux grandes tendances:

- les procédés qui marquent une certaine distance du commentateur avec le texte-source, par l'affichage d'un discours métatextuel au second degré (c'est le cas particulièrement quand on est en présence d'une marque de l'énonciation, d'une prédication d'identité, d'un terme métatextuel) sont fortement inducteurs de jugement de non-paraphrase;
- les procédés qui font ressortir la référence au texte-source (reprise d'un mot du texte, présence d'une citation, confusion énonciative entre texte-source et commentaire, mise en relief du lien entre les parties du texte et celles du commentaire) sont des facteurs importants de jugement de paraphrase.

Il apparaît donc que la manière dont le commentaire organise la référence au texte commenté peut être déterminante pour le jugement de paraphrase. Cela est particulièrement évident si l'on analyse les énoncés 11 et 12, au TJP très disparate, puisqu'il est respectivement de 45,63% et de 1%. L'énoncé 12 n'est pas jugé paraphrastique pour des raisons que l'on a analysées plus haut: l'énoncé contient la marque de l'intervention du locuteur, par le fait de la prédication d'identité et de la modalisation: cela crée une sorte de distance par rapport au texte, souvent donnée comme le contraire de la paraphrase. Si l'énoncé 11 est au contraire si massivement jugé paraphrastique, c'est essentiellement pour une raison déjà analysée: la reprise de mots du texte - cité à proximité de l'énoncé. Pourtant, si l'on peut dire que l'élève reformule le texte, il le fait en explicitant ce qui est implicite dans le texte (en vertu de la description en focalisation interne): les flammes rouges *sont vues* par le personnage. Or, cette explicitation était indispensable à l'analyse qui suit, dont on a vu qu'elle n'était pas jugée, elle, paraphrastique: la reformulation était ici le moyen d'objectiver le texte, pour tenir sur lui un discours métatextuel. En fait, dans les énoncés 11-12, trois traces d'opérations métatextuelles sont visibles:

- l'objectivation du texte par l'isolement de l'objet de l'analyse;
- l'appropriation du texte par l'explicitation de ce qui est, par nature dans ce genre littéraire, implicite (la focalisation);
- l'analyse de l'objet ainsi isolé.²⁰

20 On pourrait se demander si ce n'est pas là la structure de tout discours métatextuel: c'est en tout cas ce qui peut ressortir de l'analyse de deux textes de

La question qui peut se poser, au vu des analyses qui précèdent, est de savoir si le taux de jugement de paraphrase n'aurait pas été moins important si les opérations métatextuelles que l'élève met en œuvre n'avaient pas été mieux masquées, et par là même la référence au texte-source (et à sa lecture).

Il faudrait le vérifier mais on peut poser ici comme une hypothèse qu'une formulation qui masque la succession des opérations d'appropriation, d'objectivation et de commentaire serait moins jugée paraphrastique:

- Les flammes rouges qu'il voit au fond de l'eau sont peut être le signe de la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore.
- La passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore lui fait voir de longues flammes rouges.

Autrement dit, l'inclusion de la reformulation dans le commentaire (par nominalisation de la phrase et intégration à un syntagme en position de sujet ou de prédicat) réduirait les risques de jugement de paraphrase: les opérations métatextuelles signalées plus haut ont encore leurs traces ici, mais simplement elles ne sont pas soulignées ni présentées dans leur succession. On avait observé un phénomène identique plus haut, à propos des énoncés métadiscursifs, puisque l'intégration d'une information tirée de la diégèse à une proposition subordonnée (au lieu d'être le prédicat d'une proposition principale) pouvait diminuer le TJP.

Ce ne serait alors qu'un effet de surface dans la thématization du propos de l'énoncé précédent qui serait le facteur prédominant du jugement de paraphrase. Et il serait possible de ramener le jugement de paraphrase aux habituels jugements normatifs des faits de langue que dénonce François (1983):

Ce qu'on appelle réflexion passe en grande partie par la possibilité que ce qui était propos (ce qu'on disait) devienne thème (ce dont on parle). Il existe des «noms abstraits», le plus souvent tirés de verbes ou d'adjectifs, qui permettent cette opération:

- *J'aime la campagne. L'amour de la campagne procure de nombreuses joies,* mais cette procédure de réflexion peut aussi se faire sans utilisation de lexique spécialisé:
- *J'aime la campagne. Ça rend très joyeux* (p. 16)

Starobinski et de Poulet par Alexandrescu (1979) qui voit dans ces textes la mise en œuvre d'un discours observationnel et d'un discours interprétatif, qui peuvent être mis en correspondance par des énoncés qui, dans l'exemple de Poulet, relèvent, pour Alexandrescu, de la «paraphrase» (p. 214).

L'hypothèse est qu'un effet de surface peut engendrer un jugement de paraphrase – ce que cherchera à vérifier l'enquête suivante.

LES CONDITIONS DU JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ÉCRIT: VÉRIFICATION

La deuxième enquête est de même nature que la première: les professeurs testés²¹, au nombre de cinquante, étaient invités à noter dans une copie d'élève les passages qu'ils jugeaient paraphrastiques, à évaluer globalement l'importance de la paraphrase dans cette copie et à donner une définition de la paraphrase. La copie est un commentaire (toujours d'un élève de seconde) d'un poème de Ronsard, «*Comme un Chevreuil...*». L'une des raisons de ce choix²² est la volonté de mener une enquête sur le commentaire d'un texte dont la nature diffère du précédent: on peut en effet penser que le jugement de paraphrase n'est pas le même dans le commentaire d'un poème ou d'un extrait de roman réaliste (cette question sera abordée plus loin, p. 116.). Bien sûr la comparaison ne pourra pas se faire à partir de ce seul échantillon, tant est grand le nombre de paramètres qui distinguent les deux copies²³: mais il était au moins intéressant d'introduire ici cette donnée, pour éviter de tirer des conclusions qui risquaient d'être rapportées uniquement au type ou au genre du texte choisi.

Si cette enquête peut, incidemment, confirmer ou nuancer certaines conclusions tirées de l'étude des données fournies par la précédente (et contribuer ainsi peu ou prou à la construction d'un outil encore provisoire de prédictibilité du jugement de paraphrase), l'objectif principal est

21 Abordés comme pour l'enquête précédente, soit par l'intermédiaire de collègues enseignant dans des lycées de l'académie de Lille ou au cours de stages de formation.

22 Précisons que j'ai choisi cette fois la copie d'un élève d'une classe où j'ai enseigné (classe de seconde du lycée d'Haubourdin, en 1994-1995). Le commentaire est l'ultime étape d'un travail de préparation en classe, avec notamment la mise en œuvre d'un travail de groupe.

23 Il s'agit de deux copies produites par des élèves différents (et de niveaux scolaires différents) dans des conditions de production totalement hétérogènes; s'ajoute la présentation même des copies données aux professeurs testés: la première est manuscrite, la deuxième, pour des raisons précisées plus loin, dactylographiée.

de vérifier ou d'infirmar l'hypothèse formulée à l'issue de l'étude précédente: l'influence de la formulation du commentaire dans le taux de jugement de paraphrase. Cet objectif m'a amené à modifier les modalités de l'enquête par rapport à la précédente: il était nécessaire en effet de donner deux versions différentes à deux groupes égaux, constitués chacun de 25 professeurs de lycée. Ce choix m'a obligé à dactylographier la copie, ce qui a pu avoir des conséquences dans la perception de la qualité de cette dernière: cela ne nuira pas à la comparaison des deux versions, mais pourra gêner la confrontation avec les résultats de l'enquête précédente.

LES OBJETS DE L'ENQUÊTE

Les professeurs testés, qui n'étaient pas informés de l'existence d'une double version, s'étaient fait remettre un document identique à celui de la première enquête, avec les mêmes consignes et les mêmes questionnaires. On trouvera en annexe les objets de l'enquête:

- le poème de Ronsard, texte-source du commentaire de l'élève²⁴ (annexe 6);
- la version originale du commentaire de l'élève, appelée désormais version A (annexe 7 – où les différences avec la version remaniée sont marquées en gras);
- la version remaniée du commentaire de l'élève, appelée désormais version B (annexe 8 – où les modifications apportées à la version originale sont marquées en gras);
- les deux paragraphes modifiés de la version remaniée, avec en regard la version originale (annexe 9).

LES MODIFICATIONS APPORTÉES AU COMMENTAIRE ORIGINAL

Dans les deux paragraphes reproduits ci-dessus (qui correspondent respectivement au dernier paragraphe de la première partie et au premier paragraphe de la deuxième partie), la version originale présente des cas assez typiques à mes yeux de traces d'opérations métatextuelles mises en œuvre par l'élève pour rédiger son commentaire, dont je faisais

24 Le texte est emprunté au manuel utilisé par l'élève qui fut l'auteur du commentaire: Doucey, Lesot, Sabbah, Weil (1993, p. 61).

l'hypothèse qu'elles étaient à elles seules des facteurs de jugement de paraphrase. C'est l'intérêt de cette copie et le motif de son choix.

Analysons ces traces: dans le premier paragraphe concerné, ce qui est posé comme le contenu de chaque partie (ci-dessous en gras) est séparé de la description du phénomène textuel qui permet de l'appréhender (soulignée ci-dessous):

La première grande partie **parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté**, tandis que la deuxième grande partie, qui **parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence**.

Ainsi posé l'objet de l'analyse, celle-ci peut suivre:

C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare.

Un autre phénomène textuel, lui aussi isolé, est donné à l'appui de cette analyse:

D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane.

Enfin est donnée la conclusion de cette démarche d'interprétation:

Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

C'est la successivité (soulignée par l'emploi de trois *donc* et d'un *d'ailleurs*), qui est, selon l'hypothèse formulée plus haut, un facteur de jugement de paraphrase. C'est donc cette successivité qu'il fallait supprimer dans la version remaniée, pour voir si cette modification influait sur le jugement de paraphrase: aussi la linéarité de l'argumentation est-elle brisée par le jeu de nominalisation et d'inclusion à des syntagmes plus longs des diverses informations, ainsi que par la suppression de la conjonction *donc* et de la locution adverbiale *d'ailleurs*. Ces modifications ne sont sans doute pas sans incidence sur le contenu du commentaire²⁵,

25 Dans la version originale, la phrase «C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare» est la conclusion, soit de la deuxième partie de la première phrase («tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence»), soit de l'ensemble de la première phrase; cette ambiguïté est levée par la modification, qui opte pour la première solution. Inversement, la modification fait apparaître une ambiguïté qu'il n'y avait pas dans la version originale: la proposition «Ronsard veut nous faire prendre conscience de la

mais cela est sans importance pour l'objet même de l'observation: l'essentiel était de faire apparaître des différences de forme dans la présentation d'un matériau métatextuel identique.

Dans le deuxième paragraphe concerné par le remaniement, on peut observer le même phénomène de linéarisation des traces d'opérations métatextuelles, selon la même structure que dans le paragraphe analysé à l'instant: une double description d'un phénomène textuel est suivie d'une remarque sur le sens (ci-dessous en gras):

Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, **ce qui rappelle la douceur**, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, **ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence**.

Une justification est donnée ensuite à cette objectivation d'un phénomène textuel:

Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher.

Et cette objectivation est suivie de son interprétation:

Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

La modification apportée rompt avec cette linéarité des opérations métatextuelles, en intégrant (linguistiquement) dans l'interprétation l'objectivation et la description des phénomènes textuels.

LA REPRÉSENTATION DES SOULIGNEMENTS: OUTIL D'ANALYSE

Comme dans l'enquête précédente, il est possible de rendre compte des jugements de paraphrase émis par les professeurs en reproduisant leurs soulignements: c'est ce qui est proposé dans les annexes 10 et 11.²⁶

Les objectifs et les modalités de l'étude qui suit ne demandent pas, contrairement à la précédente, le découpage des copies en énoncés isolés: on se contentera donc, pour faciliter les renvois, de signaler, selon les cas, le paragraphe ou la ligne des énoncés cités, une lettre étant ajoutée

violence de l'amour» peut apparaître comme la simple conséquence de la proposition qui précède («Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane») ou de l'ensemble du paragraphe (ce qui est clairement le cas dans la première version).

26 Pour obtenir le TJP, chaque copie n'ayant été lue que par 25 enseignants, il suffit de multiplier par quatre le nombre de soulignements.

aux numéros de paragraphes ou de lignes différant d'une version à l'autre²⁷.

Avant d'analyser les résultats, une précision méthodologique: on pourrait penser que le nombre de 25 professeurs pour chaque version est trop peu élevé pour obtenir des résultats fiables. Certes, un échantillon de cent professeurs, comme dans la première enquête, aurait été préférable; néanmoins, il convient de préciser que l'enquête précédente avait d'abord porté sur 25 enseignants et que les résultats finaux, sur cent professeurs, n'ont pas varié pour l'essentiel: les TJP étaient quasiment identiques dans la première enquête et les grandes tendances étaient les mêmes. On peut donc poser qu'il en est de même ici: même si les chiffres sont à manier avec la prudence qu'impose la faiblesse de l'échantillon, il n'est pas impossible au moins d'interroger certains phénomènes qui apparaissent clairement.²⁸

VARIATION DES TJP SELON LES VERSIONS

C'est le cas par exemple de la forte différence entre les TJP des paragraphes 6A (28,71%) et 6B (3,60%): cela montre assez clairement l'effet de la réécriture sur le jugement des enseignants. Cela en revanche ne se vérifie pas pour l'autre paragraphe, le TJP étant quasiment identique pour 7A (5,31%) et 7B (5,6%). On aura à revenir sur cette différence de traitement entre les deux paragraphes remaniés et sur la diversité des effets de la réécriture. Mais observons pour l'instant l'effet du remaniement sur l'appréhension de la copie par les enseignants: la version originale est perçue comme plus paraphrastique que la version remaniée: cela se voit non seulement au TJP global des deux versions (9,45% *vs* 3,62%), ce qui pourrait s'expliquer par la seule différence entre les paragraphes 6A et 6B, indiquée à l'instant; mais on observe également une différence si l'on prend le TJP du reste de la copie, à l'exception des paragraphes 6 et 7 (soient les paragraphes 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9): la version originale est alors créditée d'un TJP de 6,23%, la version remaniée d'un TJP de 3,07%. La

27 Ainsi, pour prendre un exemple au hasard, les paragraphes 5 et 8 désignent le cinquième et le huitième paragraphes, communs aux deux parties; en revanche, les paragraphes 6A et 7B désignent respectivement le paragraphe 6 de la version originale et le paragraphe 7 de la version remaniée. Il en est de même pour les numéros de lignes: les lignes 1 à 13 et 23 à 29 sont communes, les autres sont distinguées par une lettre.

28 L'utilisation de pourcentages, malgré le faible nombre d'occurrences, s'explique par la nécessité de comparer des résultats sur une même base.

variation s'explique notamment par la différence de perception de la conclusion (17,35% *vs* 1,16%) et d'une phrase de l'introduction (ligne 5: 20,19% *vs* 8%). On analysera plus loin dans le détail ces phénomènes.

La perception d'une différence entre les deux versions est également sensible dans la réponse donnée par les enseignants au questionnaire sur l'évaluation de l'importance globale de la paraphrase: voici représentées leurs réponses selon la copie qu'ils avaient à lire:

Tableau 9
Jugements globaux

	A	B
nulle	8	15
très faible	5	3
Faible	3	2
Relativement faible	2	1
Relativement importante	3	0
Importante	2	2
très importante	2	0
Essentielle	0	0

Pour la version remaniée, 21 professeurs sur 23 jugent que l'importance de la paraphrase est, au pire, relativement faible (15 la jugeant nulle), alors que l'éventail est plus large pour la version originale, 7 professeurs (sur 25) la jugeant au moins relativement importante. Si l'impression d'ensemble, pour les deux versions, est que la paraphrase est assez faible (contrairement au commentaire de Flaubert), une différence est notable entre les deux versions.²⁹

29 Encore une remarque méthodologique: on aura noté que contrairement au commentaire de Flaubert, les citations ne sont pas entre guillemets mais en italique (elles étaient soulignées dans la copie manuscrite), et sont syntaxiquement indissociables du commentaire; cela pourrait avoir un effet sur le TJP global, et expliquer sa faiblesse par rapport au commentaire de Flaubert. Ce n'est pas le cas, d'une part à cause de la faible importance du nombre de mots concernés, d'autre part parce que ces éléments cités sont eux-mêmes soulignés quand leur environnement l'est: on pourra observer ce phénomène particulièrement pour la citation de la ligne 24, sur laquelle on reviendra.

LA PARAPHRASE DANS LE PARAGRAPHE 6A

Les deux versions du paragraphe 6 présentent une telle différence de TJP qu'il est intéressant de s'y arrêter. On a vu plus haut les modifications syntaxiques et stylistiques apportées; cela confirme fortement l'hypothèse formulée au départ de cette enquête: le jugement de paraphrase peut être induit par la seule forme du métatexte, compte non tenu de son contenu. Plus précisément, on peut poser que la linéarité des opérations métatextuelles de l'élève est fortement inductrice d'un jugement de paraphrase, en ce qu'elle met en lumière la référence au texte-source et au travail de décodage de son sens. Soulignons bien que ce travail de décodage est également effectué dans la version remaniée, mais qu'il est masqué et non présenté comme premier, puisqu'il est placé soit en fin de phrase, dans une proposition finale («pour décrire la chasse d'un chevreuil»), soit dans une parenthèse («qui concerne l'amour du poète»), le verbe «parler» étant d'autre part remplacé par des verbes moins marqués («décrire» et «concerner»).

Ce dernier élément est sans doute décisif: en effet, les séquences «parle de la chasse d'un chevreuil» et «parle de l'amour du poète» sont créditées des plus forts TJP de la copie (56% et 48%). Or, à d'autres endroits de la copie, la présence du verbe «parler» fait monter le TJP de la séquence à un des plus hauts degrés, mais de façon différente selon la version, comme le montre le tableau récapitulatif suivant:

Tableau 10
L'emploi du verbe «parler»

Lignes	Séquences	TJPA (%)	TJPB (%)
1. 5	Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour	20,19	8
1. 9	Qui parle du printemps	17	12
1. 11	Qui parle de violence et de meurtre	16,56	4
1. 13	Parlant de la tranquillité de l'être	12	4

1. 16	Il parle [A] / Parlant [B] de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane	29,89	4
1. 24	Plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour	8	0
1. 27	La manière dont Ronsard parle de la violence et de l'amour	20	0
1. 28	Il ne parle que du mal d'une manière exagérée	20	0
	<i>TJP moyen de ces séquences</i>	19,39	6,03
	<i>TJP le plus élevé de la copie</i>	56	16
	<i>TJP moyen de la copie</i>	9,45	3,62

Cela explique sans doute que le TJP dans la copie originale soit plus grand également dans l'introduction et la conclusion, où l'on retrouve le mot «parle», certes présent (et noté comme paraphrastique) dans la version remaniée, mais davantage négligé selon le phénomène de saturation (qu'on avait pu observer dans le commentaire de Flaubert): un jugement de paraphrase en entraîne facilement un autre, ce qui explique la différence de TJP selon les versions pour ce qui est de la conclusion, qui pourtant ne varie pas.

Si le verbe «parler» a tant d'effet dans le jugement de paraphrase, c'est assurément parce qu'il met l'accent sur l'intention du scripteur de rendre compte d'un contenu. C'est certainement ce qui explique le (relativement) fort TJP d'une autre séquence (le plus élevé pour la version B):

Tableau 11
Comparaison des deux versions d'une séquence

		TJP A (%)	TJP B (%)
1. 24-25	Il dit, lui, vers 14: <i>Tira d'un coup mille traits en mon flanc</i>	24,57	16

Or, il s'agit d'une simple citation, elle-même soulignée, et c'est curieusement sur cette reproduction exacte du texte de Ronsard que porte le

fort taux de jugement de paraphrase, et non sur la reformulation par l'élève («plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*»). Mais il est assez clair que c'est en fait la même intention de reformulation d'un contenu sémantique prêtée au scripteur qui induit le jugement de paraphrase, intention qui est soulignée par le fait que la référence au texte-source est soulignée.

L'hypothèse générale formulée en conclusion de l'étude précédente semble se confirmer: quand les opérations métatextuelles se donnent à voir dans leur succession et soulignent la référence au texte-source, le jugement de paraphrase augmente.

LA NON-PARAPHRASE DU PARAGRAPHE 7

Il faut pourtant moduler cette analyse: en effet, la même hypothèse aurait pu se vérifier au paragraphe 7, puisqu'on a vu que les modifications entre les deux versions étaient du même ordre que pour le paragraphe 6: or, il n'y a pas de différence de TJP. On peut avancer une explication: outre les prédications d'identité³⁰ (deux fois l'expression «ce qui rappelle» et «Ronsard cherche peut-être à montrer que»), la présence de termes métatextuels (*diérèse*, *synérèse*) et leur rapprochement créent à la fois une distance par rapport au texte-source et envisagent ce dernier sous un angle purement formel, ce qui induit un jugement de non-paraphrase. Dans le paragraphe 6 également, un terme métatextuel était employé, dans les deux versions, et à deux reprises: «champ lexical»; mais sa place et son statut n'étaient pas les mêmes dans les deux versions: dans la version A, le mot vient *après* la première reformulation, dans la version B, l'ordre est inversé; quant au deuxième emploi du mot, il vient après dans les deux cas, mais la reformulation est entre parenthèses dans la version B:

Version A:

[...] la chasse d'un chevreuil [...] *champ lexical de la chasse*
 [...] l'amour du poète [...] *champ lexical de la chasse*

Version B:

[...] *champ lexical de la chasse* [...] la chasse d'un chevreuil
 [...] (l'amour du poète) [...] *champ lexical de la chasse* [...]

30 Dont on a vu dans la copie précédente qu'elles étaient affectées d'un faible TJP (voir *supra*, p. 83).

Au paragraphe 7, en revanche, les termes métatextuels sont centraux dans les deux versions, et induisent à eux seuls³¹ un jugement de non-paraphrase.

Certes, la présence d'un terme métatextuel n'induit pas nécessairement un jugement de non-paraphrase, comme l'atteste le paragraphe 6A, mais elle atténue le jugement de paraphrase, comme on l'avait supposé dans l'analyse du commentaire de Flaubert. Le nombre important de termes métatextuels dans ce texte explique peut-être d'ailleurs un TJP global faible, quelle que soit la version. Voici la liste de ces termes, avec les numéros de ligne où ils apparaissent:

Tableau 12
L'emploi de termes métatextuels

Termes métatextuels	Lignes
Sonnet	3
Thème	3
Comparaison/comparer	8, 15A/16B, 28
Stéréotype	6, 26
Strophe	9
Vers	9, 10, 11, 12, 18, 18A/19B, 22, 24, 25
Quatrain	9, 12
Tercet	7, 10, 11, 12
Répétition	10, 12
Partie	14, 15
Champ lexical	14, 15
Diérèse	18
Synérèse	18A/19B
Métaphore	23
Métonymie	25

Si l'on reprend les observations faites à partir du commentaire de Flaubert, on notera encore que la présence de plusieurs prédications d'identité, autrement dit de relations de paraphrase, n'entraîne aucun

31 A moins que leur «qualité» ait également de l'effet: la technicité de ces termes est en effet supérieure à celle de «champ lexical»...

accroissement du TJP, au contraire – comme on a pu le constater avec le paragraphe 7A, où la forme assez grossière de prédication d'identité («ce qui rappelle la douceur», «ce qui rappelle [...] la violence») pouvait avoir joué en faveur d'un jugement de non-paraphrase. De même une traduction au sens strict est créditée d'un TJP nul (version A) ou quasi nul (version B: TJP = 4%): «*un œil* pour un regard ou encore une personne» (ligne 25).

Concernant la reprise d'un mot du poème commenté, il n'est pas possible d'en dire grand chose, dans la mesure où ces mots, quand ils n'appartiennent pas à une citation, sont en général repris dans un usage autonymique, marqué par l'italique. Les mots directement repris du texte sans être autonomes sont trop peu nombreux pour permettre de parvenir à des conclusions satisfaisantes; en voici la liste dans l'ordre croissant des TJP³²:

Tableau 13
Reprise de mots du texte de Ronsard

Mots repris	TJP (%)	Lignes
Arc	2	3
Chevreuil	6	13, 21
Libre	8	21A/20B
Liberté	8	21
Détruit	10	21A/20B, 22A/21B
Printemps	13	10, 21

Le TJP global de ces mots est de 7,8%, ce qui n'est pas très éloigné du TJP global des deux versions confondues (6,59%). Les seuls chiffres qui puissent être un peu significatifs sont ceux qui concernent «détruit» et «printemps»; pour ce dernier, il faut noter que la première occurrence se trouve dans une séquence où est employé le verbe «parler» (source d'un fort TJP) et que la deuxième occurrence se trouve, avec «détruit»

32 Trois remarques: le TJP est celui des mots isolés, non des énoncés dans lesquels ils s'insèrent; il s'agit du TJP global, c'est-à-dire du TJP des deux versions mélangées; j'ai évidemment négligé le paragraphe 6, pour éviter d'interférer avec les problèmes liés à la forme de l'énoncé, analysés plus haut.

(«comme le printemps détruit l'hiver»), à proximité d'une citation où les deux mots sont employés («Quand le printemps détruit»): double cause de fort TJP donc, comme on l'avait noté dans la première copie analysée.

Si certaines observations faites dans l'analyse du commentaire de Flaubert trouvent ici leur vérification, ce n'est pas le cas pour toutes. On voit par exemple que la présence d'une citation n'a pas d'effet sur le TJP, ou que la présence d'énoncés métadiscursifs renvoyant à des unités textuelles ne produit pas, en soi, un taux particulier de jugement de paraphrase: quand l'élève renvoie aux *parties*, aux *strophes*, aux *quatrain*s, aux *tercets*, aux *vers*, cela n'influe pas sur le TJP.

D'où la difficulté d'établir un véritable outil de prédictibilité du jugement de paraphrase. Mais les tendances dégagées précédemment sont confirmées: tout procédé qui fait ressortir la distance avec le texte-source, fût-ce dans l'établissement d'une relation de paraphrase (méta-prédication d'identité) fait chuter le TJP des énoncés concernés; inversement, tout procédé qui fait ressortir la référence au texte-source, fût-ce dans l'élaboration d'une interprétation personnelle, entraîne une hausse du TJP.

Chapitre 3

Le jugement de paraphrase dans le commentaire oral

Les deux études qui précèdent portaient chacune sur *une copie écrite* annotée par des professeurs *pour les besoins de l'enquête*. Trois paramètres qu'il convenait de faire varier dans l'approche du jugement de paraphrase en situation scolaire spécifique (la production d'un métatexte sur un texte littéraire). D'où l'intérêt du corpus qui va être analysé maintenant, constitué d'annotations *spontanées* faites par des professeurs de *plusieurs prestations orales*. Le corpus est constitué des remarques faites par deux professeurs du lycée Jean-Bart à Dunkerque, lors d'oraux blancs préparatoires à l'épreuve de français du baccalauréat: ces remarques, destinées aux élèves, étaient consignées sur des manifolds, ce qui permettait de donner l'original des annotations à chaque élève et d'en garder la mémoire sur un double, consultable par l'enseignant de l'élève (différent de l'examineur) ou par l'examineur lors de la prestation suivante de l'élève.

Il m'a été donné de consulter et d'étudier 15 des manifolds ainsi remplis, durant sept années scolaires, de décembre 1981 à juin 1988, soit au total 623 fiches d'annotations. Je remercie vivement José Deswarte et Michel Tomasek, professeurs au lycée Jean-Bart et formateurs associés à l'IUFM, auteurs de ces annotations, d'avoir si volontiers collaboré à ma recherche en me prêtant ces précieux documents et en m'autorisant à en rendre compte.¹

1 Précisons que ces mêmes manifolds ont été exploités par leurs auteurs dans le cadre d'une recherche sur l'oral, menée au sein de l'IUFM sous la direction d'Elisabeth Nonnon. Celle-ci rend compte de cette recherche dans son article «Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée» (1995), dans

REMARQUES GÉNÉRALES SUR LE CORPUS

Certes, ce corpus, malgré sa richesse et son intérêt intrinsèques, ne constitue pas pour autant un échantillon représentatif de quoi que ce soit, puisque seuls deux professeurs d'un même lycée, travaillant dans une collaboration étroite, ont rempli les fiches qui le constituent: il n'est donc pas question de tirer des conclusions statistiques sur la paraphrase dans l'explication orale. Néanmoins, le nombre des prestations évaluées, des textes expliqués et des années écoulées est assez élevé pour donner un réel intérêt aux observations qui découleront de l'analyse du corpus.

On observera que ce corpus, assez ancien, s'arrête au moment de l'introduction en France de la lecture méthodique au lycée (1987): il ne sera donc pas possible d'observer une éventuelle modification des annotations et particulièrement du jugement de paraphrase après la naissance du nouvel exercice, qui place la paraphrase en tête de ce qu'il refuse (cf. *supra*, p. 37). Mais la question qui nous occupe ici est plus générale et porte sur la perception que peut avoir un examinateur du discours métatextuel des élèves comme répétition - en opposition avec la forme attendue de l'explication, qu'elle soit ou non une lecture méthodique². Dans le même ordre d'idées, je n'ai pas pris comme variable l'année de l'appréciation, ne jugeant pas utile d'observer d'éventuelles variations d'une année sur l'autre mais préférant faire pour ainsi dire une analyse a-temporelle du jugement de paraphrase...

Concernant les niveaux des classes, il ne semble pas nécessaire de distinguer les classes de terminale et de première (dont les fiches se montent respectivement au nombre de 174 et de 449) dans l'analyse des jugements de paraphrase³; deux indicateurs en effet peuvent être pris en

lequel elle consacre quelques pages (pp. 107-116) à l'analyse générale de ce corpus.

- 2 Il est intéressant de noter que le mot *méthodique* n'apparaît dans notre corpus qu'à partir de l'année scolaire 1987-1988 (soit celle où la lecture méthodique est entrée en vigueur), dans le syntagme «examen méthodique» (2 fiches); mais les mots «examen» et «méthode» étaient déjà souvent employés, et les termes mêmes qui définissent l'explication selon les deux examinateurs, avant la date de 1987, étaient très proches de ce qui constituera l'essence de la lecture méthodique.
- 3 Les conditions de l'examen, à l'époque, étaient différentes de celles d'aujourd'hui: les élèves de première passaient, comme aujourd'hui, l'épreuve anticipée de français du baccalauréat; les élèves de terminale, s'ils

compte pour faire apparaître la similitude du traitement des élèves selon le niveau: la moyenne des notes des élèves et le nombre de jugements de paraphrase portés sur les explications des élèves; or, dans les deux cas, les différences ne sont pas significatives, comme le fait apparaître le tableau ci-dessous:

Tableau 14
Différences entre les classes

	Première	Terminale	Total
Moyenne générale	9,94	10,64	10,13
Pourcentage de jugements de paraphrase ⁴	19,82%	18,39%	19,42%

Une autre variation sera négligée, sensiblement de même ampleur que la précédente, entre les professeurs A et B (qui ont examiné respectivement 289 et 334 élèves), dont les «résultats» sont les suivants:

Tableau 15
Différences entre les professeurs

	Professeur A	Professeur B	Total
Moyenne générale	9,78	10,44	10,13
Pourcentage de jugements de paraphrase ⁵	21,45%	17,66%	19,42%

le souhaitaient, passaient une épreuve de rattrapage (cette épreuve a aujourd'hui disparu).

- 4 Soit le rapport entre le nombre de fiches (indiqué ci-dessus) et le nombre de jugements de paraphrase explicitement exprimés par les examinateurs: 89 en première, 32 en terminale.
- 5 Soit le rapport entre le nombre de fiches (indiqué ci-dessus) et le nombre de jugements de paraphrase explicitement exprimés par les examinateurs: 62 pour A, 59 pour B.

Le croisement de ces deux tableaux fait ressortir des disparités en apparence plus grandes, mais qui finalement se neutralisent, puisque les professeurs A et B ont, selon les classes, des résultats qui certes diffèrent mais en même temps se croisent, que ce soit pour les moyennes ou pour le pourcentage de jugements de paraphrase; en effet, B a une plus forte moyenne (et, corollairement, un pourcentage de jugements de paraphrase plus bas) que A en première, alors que c'est l'inverse en terminale, comme le fait apparaître le tableau suivant:

Tableau 16
Croisement des différences entre les classes et les professeurs

	Première		Terminale	
	A	B	A	B
Moyenne générale	9,32	10,46	10,88	10,39
Pourcentage de jugements de paraphrase ⁶	24,63%	15,85%	13,95%	22,72%

Il est donc possible de négliger toutes ces variations, non seulement en raison de leur faible ampleur, mais encore parce qu'elles se neutralisent; aussi sera-t-il possible de travailler, dans l'approche du phénomène du jugement de paraphrase dans le corpus, sur des nombres plus grands que si l'on prenait toutes les catégories séparément.

JUGEMENT GLOBAL ET JUGEMENT DE PARAPHRASE

Les tableaux 14, 15 et 16 ont montré des résultats assez attendus, en ce qu'ils font tous ressortir une étroite corrélation entre l'évaluation chiffrée des examinateurs et le pourcentage de jugements de paraphrase: plus celui-ci est important, plus la note est basse. Le même phénomène s'observe d'une autre façon, si l'on extrait la note moyenne obtenue par les élèves s'étant vu reprocher ou non de paraphraser:

6 Respectivement: 50 pour 203; 39 pour 246; 12 pour 86; 20 pour 88.

Tableau 17
Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase

	Total	Mention explicite de paraphrase	Pas de mention explicite de paraphrase
Nombre de fiches	623	121	502
Note moyenne	10,13	8,62	10,5

L'écart est encore plus grand si l'on prend en compte l'ensemble des fiches où est reproché, sans que le mot *paraphrase* soit utilisé, ce qui est en général stigmatisé sous le nom de paraphrase. En effet, si l'on considère l'ensemble des fiches concernées, on arrive aux pourcentages suivants:

Tableau 18
Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase (élargi)

	Total	Mention explicite de paraphrase ou allusion implicite	Ni mention de paraphrase ni allusion implicite
Nombre de fiches	623	190	433
Note moyenne	10,13	8,387	10,9

Rien ne permet de dire si c'est la perception d'une paraphrase qui engendre l'évaluation négative ou si, inversement, c'est une perception globale négative qui engendre un jugement de paraphrase: il n'est en effet pas invraisemblable que la seule perception négative de la prestation d'un candidat entraîne sa disqualification sous l'étiquette de paraphrase, en dehors de tout jugement de paraphrase autonome. Mais en fait, il semble bien que le jugement de paraphrase ait une réelle autonomie, et soit déconnecté de l'appréciation globale de la prestation, comme tend à le faire penser l'éventail des notes: les fiches où apparaît explici-

7 Si la moyenne baisse par rapport à l'ensemble des fiches où la paraphrase est explicitement reprochée, c'est que la moyenne des fiches où l'allusion est seulement implicite est, curieusement, plus basse: 7,94%.

tement la mention de paraphrase présentent des notes de 3 à 15, avec une grande régularité dans la progression⁸. Autre indice qui va dans le même sens, ces remarques laudatives sur des prestations où la paraphrase est repérée, mais acceptée, soit en raison de sa qualité intrinsèque, soit parce qu'elle s'insère dans une explication de qualité⁹:

L'examen du texte sera une paraphrase très habile, donc à la limite acceptable (note: 13).

Disons (et c'est toute la différence avec Emmanuel) une paraphrase très habile: on finit par accepter cette lecture (note: 14).

Fâcheuse tendance à la paraphrase, assez volubile tout de même pour que ce soit presque pardonnable (note: 10).

Cela ne veut pas dire pour autant que le jugement de paraphrase devient un critère objectif d'appréciation, mais que la perception d'une paraphrase tient à des critères autres que l'appréciation globale, même si ces critères ne sont pas accessibles, puisqu'il est impossible d'analyser les prestations mêmes des élèves, comme on a pu le faire avec les copies rédigées analysées plus haut.

LES TEXTES À COMMENTER COMME INDUCTEURS DE JUGEMENTS DE PARAPHRASE

D'autres paramètres que le propos même des élèves entrent en jeu. Il est clair par exemple que certains textes suscitent plus de jugements de paraphrase que d'autres - étant entendu que l'on renoncera, ici comme ailleurs dans cet ouvrage, à parler de discours paraphrastique des élèves: ce qu'il s'agit d'approcher est le jugement de paraphrase, sans préjuger, en l'absence de témoignage direct, de la réalité de la paraphrase dans le discours des élèves.

Que les textes à commenter soient en eux-mêmes inducteurs du jugement de paraphrase, sinon de paraphrase, apparaît dans la lecture de certains rapports de jurys de concours, qui donnent à penser que tel auteur ou tel genre engendre de la paraphrase dans le commentaire des

8 L'éventail est plus large pour les autres fiches, puisque les notes vont de 1 à 20, mais il ne faut pas oublier qu'elles sont 5 fois plus nombreuses.

9 Cela semble d'ailleurs partager les deux examinateurs du corpus: les trois remarques citées ici sont de B; A, ailleurs, écrit: «C'est de la pure paraphrase... et pas de la bonne (dans la mesure où on peut parler de bonne paraphrase!)».

candidats. Qu'en est-il de notre corpus? Les examinateurs¹⁰ semblent penser eux-mêmes que certains textes suscitent naturellement la paraphrase, ou une approche «référentielle»:

Légère tendance à la paraphrase (mais sur ce texte inévitable?)
s'aggravant peut-être au fil du texte (poésie de Hugo).

Une certaine tendance à la paraphrase (dialogue: c'est vrai qu'il n'est
peut-être pas facile d'y échapper) (Zola).

On y sent une «volonté référentielle» (certes, texte autobiographique)
(Corbière).

Cette question de l'influence des auteurs dans le jugement de paraphrase mérite d'être examinée de plus près. A cet effet, voici reproduite la liste de tous les auteurs¹¹ qui ont fait l'objet d'une explication, par ordre alphabétique, avec pour chaque auteur l'indication du nombre d'explications et du nombre de mentions de paraphrase¹²:

10 Ou du moins l'un d'entre eux, B, qui montre, apparemment, un rapport moins négatif à la paraphrase que son collègue: cf. *supra*, p. 116 note 9.

11 Une précision concernant les indications données dans la première colonne du tableau: pour un seul auteur (Hugo), j'ai distingué les explications portant sur des poésies ou sur les romans (pour des raisons qu'on donnera plus loin); pour quelques auteurs, je n'ai donné comme indication de source que le terme générique de «poésie», soit parce que le nombre de recueils en cause était trop nombreux, soit par manque d'information consignée dans les fiches.

12 Je ne tiens compte que des mentions explicites de paraphrase, pour m'en tenir à un critère objectif; on a vu, de toute façon, qu'il n'y a pas d'écart important entre les deux indicateurs.

Tableau 19
Liste des auteurs

Auteurs	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase
Apollinaire (<i>Alcools</i>)	84	9
Aragon (poésies)	15	2
Balzac (<i>La Vieille fille</i>)	2	1
Barthes (<i>Fragments d'un discours amoureux</i>)	1	0
Baudelaire (poésies)	17	2
Bernardin de Saint-Pierre (<i>Paul et Virginie</i>)	33	9
Brassens («Saturne»)	8	2
Breton (<i>L'Union libre</i>)	11	0
Butor (<i>La Modification</i>)	16	3
Camus (<i>La Chute</i>)	1	1
Céline (<i>Voyage au bout de la nuit</i>)	4	0
Char (poésies)	21	0
Corbière (<i>Les Amours jaunes</i>)	4	0
Corneille (<i>L'Illusion comique</i>)	4	1
Desportes («J'ai langui malheureux...»)	3	0
Diderot (<i>La Religieuse</i>)	2	1
Du Bellay (poésies)	8	0
Duteil («Le mur de la prison d'en face»)	5	0
Eluard (poésies)	34	2
Ferrat («La Commune»)	1	1
Flaubert (<i>L'Education sentimentale, Madame Bovary</i>)	10	1
Genet (<i>Les Bonnes</i>)	1	0
Goncourt (<i>Germinie Lacerteux</i>)	4	1
Higelin («L... comme beauté»)	1	0
Hugo (<i>Notre-Dame de Paris</i>)	8	2
Hugo (poésies)	30	5
Jodelle («Comme un qui s'est perdu...»)	7	0
Labé («Baise m'encor...», «On voit mourir...»)	12	5
Lapointe («Le tube de toilette»)	1	0
Lesage (<i>Turcaret</i>)	19	9

Magny (poésies)	11	1
Malleville (poésies)	9	1
Marivaux (<i>Le Jeu de l'amour et du hasard</i>)	12	5
Marot (« <i>Du bayser de s'amyé...</i> »)	2	0
Maupassant (<i>Bel Ami, Pierre et Jean</i>)	43	10
Mérimée (<i>Carmen</i>)	33	14
Molière (<i>Le Misanthrope</i>)	26	12
Péret (« <i>On sonne</i> »)	7	0
Pinget (<i>Clope au dossier</i>)	6	0
Queneau (<i>Le Chiendent</i>)	4	0
Rimbaud (« <i>Aube</i> »)	2	1
Robbe-Grillet (<i>La Jalousie</i>)	5	3
Ronsard (poésies)	18	2
Rousseau (<i>Les Rêveries du promeneur solitaire</i>)	5	0
Sartre (<i>Situations</i>)	2	0
Simon (<i>La Route des Flandres</i>)	1	0
Vauquelin de la Fresnay (« <i>Entre les fleurs</i> »)	5	0
Verhaeren (« <i>La Plaine</i> », « <i>Le Moulin</i> »)	8	2
Verne (<i>Une Ville flottante</i>)	1	0
Vian (<i>L'Arrache-cœur</i>)	1	0
Voiture (poésies)	8	0
Voltaire (<i>Candide</i>)	31	11
Zola (<i>Au bonheur des Dames, Germinal</i>)	16	2

L'analyse des pourcentages de jugements de paraphrase semble confirmer l'hypothèse avancée plus haut, selon laquelle certains textes seraient inducteurs de jugements de paraphrase. Si l'on extrait de la liste ci-dessus les auteurs ayant fait l'objet de plus de dix explications, et qu'on les classe dans l'ordre décroissant des pourcentages de jugements de paraphrase, on obtient le tableau suivant:

Tableau 20
Jugement de paraphrase selon les auteurs

Auteurs	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase	%
Lesage	19	9	47,37
Molière	26	12	46,15
Mérimée	33	14	42,42
Labé	12	5	41,67
Marivaux	12	5	41,67
Voltaire	31	11	35,48
Bernardin de Saint-Pierre	33	9	27,27
Maupassant	43	10	23,26
Butor	16	3	18,75
Hugo (poésies)	30	5	16,67
Aragon	15	2	13,33
Zola	16	2	12,50
Baudelaire	17	2	11,76
Ronsard	18	2	11,11
Apollinaire	84	9	10,71
Flaubert	10	1	10
Magny	11	1	9,09
Eluard	34	2	5,88
Breton	11	0	0
Char	21	0	0

On voit apparaître de nettes tendances: les explications de Char, de Breton, d'Eluard ou de Magny ne sont jamais ou presque jamais (moins de 10%) qualifiées de paraprastiques, alors que d'autres suscitent, dans de fortes proportions (plus de 40%), un jugement de paraphrase, comme les explications de Louise Labé, de Marivaux, de Mérimée, de Molière ou de Lesage. Si l'on cherche à établir de grands ensembles, il est clair que le «narratif» occupe davantage le haut du tableau et la poésie le bas; de même, les auteurs contemporains sont plus nombreux en bas qu'en haut...

Il est intéressant de confirmer ces observations en analysant les pourcentages de jugements de paraphrase non pour chaque auteur, mais pour des catégories, ce qui permettra de prendre en compte les auteurs exclus du Tableau 20. Voici les grandes catégories que je propose, très hétérogènes et construites (sur des critères à la fois génériques et chronologiques) pour les besoins de la cause, en fonction des données hétéroclites que propose, en toute logique, le corpus:

Tableau 21
Catégories d'auteurs

Catégories	Auteurs
Poésie des XVI ^e et XVII ^e siècles	Desportes, Du Bellay, Jodelle, Labé, Magny, Malleville, Marot, Ronsard, Vauquelin, Voiture
Théâtre des XVII ^e et XVIII ^e siècles	Corneille, Marivaux, Molière
Prose narrative du XVIII ^e siècle	Bernardin de Saint-Pierre, Diderot, Lesage, Rousseau, Voltaire
Poésie du XIX ^e siècle	Baudelaire, Corbière, Hugo, Rimbaud, Verhaeren
Roman et nouvelle du XIX ^e siècle	Balzac, Flaubert, Goncourt, Hugo, Maupassant, Mérimée, Verne, Zola
Poésie du XX ^e siècle	Apollinaire, Aragon, Breton, Char, Eluard, Péret
Chanson du XX ^e siècle ¹³	Brassens, Duteil, Ferrat, Higelin, Lapointe
Prose du XX ^e siècle ¹⁴	Barthes, Butor, Camus, Céline, Genet, Pinget, Queneau, Robbe-Grillet, Sartre, Simon, Vian

13 La distinction entre poésie et chanson du XX^e siècle était nécessaire pour rendre compte de variations de jugements de paraphrase, comme on le verra plus loin.

14 Outre les romans, cette catégorie intégrera les textes de Barthes (1 fiche) et de Sartre (2 fiches) mais aussi l'extrait des *Bonnes* de Genet (1 fiche).

La répartition des jugements de paraphrase (en pourcentage) selon ces catégories est la suivante:

Tableau 22
Jugement de paraphrase selon les catégories d'auteurs

Catégories	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase	%
Poésie des XVI ^e et XVII ^e siècles	83	9	10,84
Théâtre des XVII ^e et XVIII ^e siècles	42	18	42,86
Prose narrative du XVIII ^e siècle	90	30	33,33
Poésie du XIX ^e siècle	61	10	16,39
Roman et nouvelle du XIX ^e siècle	117	31	26,50
Poésie du XX ^e siècle	172	13	7,56
Chanson du XX ^e siècle	16	3	18,75
Prose du XX ^e siècle	42	7	16,67

Les écarts sont considérables entre les catégories: le théâtre des XVII^e et XVIII^e siècles et la poésie du XX^e siècle n'engendrent visiblement pas le même rapport métatextuel aux textes, de la part des élèves ou des examinateurs: par exemple, la paraphrase ou le jugement de paraphrase, prépondérants dans la première catégorie, sont quasiment absents de la deuxième.¹⁵

Cela semble d'autant plus clair qu'il existe une réelle indépendance entre le pourcentage de jugements de paraphrase et la moyenne des

15 Les écarts seraient d'ailleurs plus forts si l'on écartait des statistiques un cas atypique, celui de Louise Labé – dont on a vu dans le tableau 20 que le pourcentage de jugement de paraphrase la concernant était des plus élevés, alors que les autres textes de sa catégorie, assez proches à tout point de vue, bénéficient d'un pourcentage de jugements de paraphrase quasiment nul: la première catégorie, sans Labé, comprendrait 4 jugements pour 71 fiches, soit un pourcentage de 5,63%.

notes pour chaque grande catégorie, de même que pour chaque auteur. Les deux tableaux suivants font apparaître cette indépendance¹⁶:

Tableau 23
Jugement de paraphrase et moyenne par auteur

Auteurs	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase	%	Note moyenne
Lesage	19	9	47,37	9,63
Molière	26	12	46,15	8,27
Mérimée	33	14	42,42	9,45
Labé	12	5	41,67	10,33
Marivaux	12	5	41,67	10,50
Voltaire	31	11	35,48	10,10
Bernardin	33	9	27,27	9,88
Maupassant	43	10	23,26	10,79
Butor	16	3	18,75	12
Hugo (poésies)	30	5	16,67	9,67
Aragon	15	2	13,33	9,27
Zola	16	2	12,50	10,50
Baudelaire	17	2	11,76	11,24
Ronsard	18	2	11,11	9,61
Apollinaire	84	9	10,71	9,59
Flaubert	10	1	10	11,60
Magny	11	1	9,09	11,09
Eluard	34	2	5,88	10,07
Char	21	0	0	9,38
Breton	11	0	0	9,64

¹⁶ Comme pour le tableau 20, je ne fais apparaître ici que les auteurs ayant fait l'objet d'au moins dix explications.

Tableau 24
Jugement de paraphrase et moyenne par catégorie d'auteurs

Catégories	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase	%	Note moyenne
Poésie des XVI ^e et XVII ^e s.	83	9	10,84	10,29
Théâtre des XVII ^e et XVIII ^e s.	42	18	42,86	9,14
Prose narrative du XVIII ^e s.	90	30	33,33	10,06
Poésie du XIX ^e s.	61	10	16,39	10,08
Roman et nouvelle du XIX ^e s.	117	31	26,50	10,38
Poésie du XX ^e s.	172	13	7,56	9,60
Chanson du XX ^e s.	16	3	18,75	11,13
Prose du XX ^e s.	42	7	16,67	12,21

Les catégories 1, 3, 4 et 5 obtiennent des moyennes à peu près identiques, pour des pourcentages de jugements de paraphrase disparates (respectivement 10,84%, 33,33%, 16,39%, 26,50%); le cas est encore plus net si l'on prend les catégories 2 et 6, dont les moyennes sont assez proches et les pourcentages de jugements de paraphrase fortement divergents (respectivement 42,86% et 7,56%). La même observation peut se faire pour les auteurs: qu'on se contente de comparer les première et dernière lignes du tableau, où une moyenne identique est à mettre en relation avec des pourcentages de jugements de paraphrase allant de 0% à 47,37%!

Cela n'entre pas en contradiction avec les observations faites plus haut (tableaux 17 et 18), selon lesquelles le jugement de paraphrase est en corrélation avec le jugement global que représente la note: cela est vrai lorsque l'on compare l'ensemble des prestations où la paraphrase est ou non reprochée. Mais que pour un auteur ou une catégorie donnés il n'y ait pas corrélation entre le pourcentage de jugements de paraphrase et la moyenne des notes confirme l'hypothèse émise plus haut, selon laquelle les enseignants considèrent spontanément certains textes comme étant plus logiquement paraphrasés que d'autres; dès lors, ils agiraient comme s'ils avaient intégré le paramètre «paraphrase» dans leur évaluation, le prenant plus ou moins en compte selon les textes.

LA PARAPHRASABILITÉ DES TEXTES

On ne peut décider, en l'absence de mesure objective, si la «paraphrasabilité» des textes qu'on vient de mettre en lumière doit être entendue comme une propension de certains textes à faire l'objet d'explications *paraphrastiques* ou *jugées paraphrastiques*. On s'abstiendra donc de prendre position là-dessus: dire que tel texte est plus paraphrasable que tel autre, ou qu'il engage un rapport métatextuel paraphrastique, cela voudra dire indifféremment qu'il engendre soit un discours paraphrastique, soit un jugement de paraphrase.

Il est évidemment difficile de définir avec précision la «paraphrasabilité» des textes, mais on peut néanmoins observer de grandes tendances assez claires, si on regroupe les textes par grands «domaines¹⁷»: on a déjà noté que le «narratif-dramatique¹⁸» est plus «paraphrasable» que le «poétique»:

Tableau 25
Jugement de paraphrase selon les domaines (%)

	Selon les catégories ¹⁹	En moyenne ²⁰
narratif-dramatique	de 16,67 à 42,86	29,55
Poétique	de 7,56 à 18,67	10,54

17 Pour éviter le mot «genre», dans la mesure où mes «domaines» ne recourent que très grossièrement les catégories génériques classiques.

18 Il aurait été intéressant évidemment de distinguer le texte narratif du texte théâtral, dont Adam (1992) pense qu'il «doit recevoir en priorité une description conversationnelle» (p. 171). Mais le même Adam note «qu'une pièce de théâtre, à un certain niveau de description (celui du résumé précisément) est une *histoire*» (p. 170): et c'est sans doute ce qui ressort du travail de reformulation dans une explication de texte. La combinaison du «narratif» et du «dramatique», sans être totalement satisfaisante, n'en est pas moins sans grandes conséquences.

19 Où joue également le critère chronologique.

20 Une fois neutralisé le critère chronologique.

De même, certains siècles sont plus sujets que d'autres au jugement de paraphrase (ou à la paraphrase):

Tableau 26
Jugement de paraphrase selon les siècles (%)

Siècle	%
XVI ^e	12
XVII ^e	34,21
XVIII ^e	34,31
XIX ^e	23,03
XX ^e	10

Le critère chronologique, vu les données du corpus, ne peut en réalité être traité seul, en raison de la prédominance de certains «domaines» à certains siècles, comme le faisaient apparaître les catégories proposées plus haut. Si l'on croise les deux critères, on obtient le tableau ci-dessous²¹:

Tableau 27
Croisement du jugement de paraphrase selon les siècles et les domaines (%)

	Domaine narratif- dramatique	Domaine poétique	<i>Total par siècle</i>
XVI ^e	-	12	12
XVII ^e	43,33	0	34,21
XVIII ^e	34,31	-	34,31
XIX ^e	26,5	16,39	23,03
XX ^e	16,66	8,51	10
<i>Total selon le domaine</i>	29,55	10,54	

21 Qui présente quelques variantes avec les catégories proposées plus haut, puisque les auteurs des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles sont classés strictement d'après leur siècle.

Ce tableau permet, mieux que les précédents, de repérer deux phénomènes:

1. Dans le domaine narratif-dramatique, plus les auteurs sont éloignés chronologiquement, plus le jugement de paraphrase est grand;
2. Dans le domaine poétique, le critère chronologique n'est pas pertinent.

On ne peut ici qu'émettre des hypothèses explicatives de ces phénomènes, dont il est difficile d'envisager la validation; concernant le premier d'entre eux, par exemple, on se retrouve en fait en présence de deux systèmes explicatifs sans doute aussi pertinents l'un que l'autre, et d'ailleurs pas nécessairement exclusifs:

- si l'on se place du côté de la production du métatexte et que l'on envisage les jugements de paraphrase comme significatifs d'une paraphrase effectivement réalisée, on peut poser que les élèves reformulent davantage les textes narratifs éloignés d'eux pour les ramener à du connu, soit du point de vue linguistique, soit pour ce qui est du contenu diégétique²²;
- si l'on se place du côté de la réception du métatexte, sans préjuger de la réalité de la paraphrase selon les jugements de paraphrase émis par les examinateurs, on peut alors poser que c'est la familiarité (soit linguistique, soit cognitive) des textes «classiques» pour les examinateurs qui fait ressortir à leurs yeux (et leur fait stigmatiser comme paraphrase) des reformulations qui, dans d'autres textes, passeraient inaperçues.

Qu'on prenne garde à considérer comme évidente la première hypothèse et un peu trop subtile la seconde: le «monde» et la langue de Voiture ne sont pas beaucoup plus éloignés des élèves que ceux de Molière... Mais la familiarité culturelle des professeurs avec ce dernier est d'une autre nature que celle qu'ils peuvent entretenir avec Voiture!

La deuxième hypothèse prend d'ailleurs du poids si l'on analyse les pourcentages de jugements de paraphrase pour les poètes: le XIX^e siècle en effet, sans doute le plus familier aux professeurs de lettres, enregistre le plus fort pourcentage. Plus les textes sont transparents à leurs yeux, plus les professeurs percevaient (et considèreraient comme paraphra-

22 Cela voudrait dire que le *monde représenté* dans les textes de Marivaux est perçu par les élèves comme moins immédiatement assimilable par eux que celui de Zola par exemple.

ses) les reformulations faites par les élèves; c'est ce qui expliquerait les écarts dans les pourcentages de jugements de paraphrase selon les auteurs: la différence de familiarité (tant linguistique que culturelle) entre les élèves et les professeurs à l'égard de Char ou de Desportes est certainement moins grande qu'à l'égard de Corneille ou de Voltaire: c'est l'interprétation (point trop forcée) que l'on pourrait faire du tableau 26, où l'on voit que les siècles «classiques» (XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles) sont plus «paraphrasables» que ceux qui les encadrent.

Reste le partage essentiel que le tableau 25 faisait ressortir, entre «narratif-dramatique» et «poétique», le premier étant massivement plus «paraphrasable» que le second. On peut penser que l'organisation narrative des faits, qui donne une grande cohérence au contenu sémantique des textes, est source d'un rapport métatextuel paraphrastique au texte. Mais là encore, il est difficile de décider s'il s'agit

- d'une propension de l'élève à reformuler le texte, soit parce qu'il s'appuie sur la cohérence narrative du contenu sémantique pour donner une cohérence à son propre métatexte, soit parce que cette cohérence narrative du monde représenté lui permet plus facilement de ramener à du connu ce qui ne lui est pas *a priori* familier;
- d'une propension de l'enseignant à mieux reconnaître l'identité de deux discours par le fait de la grande cohérence narrative du contenu sémantique qu'ils manifestent respectivement.

Cette caractéristique du narratif est sans doute aussi à la source de la grande «paraphrasabilité» des textes théâtraux, représentés ici exclusivement par Corneille, Molière et Marivaux (à l'exception d'un seul extrait des *Bonnes* de Genet). Ces derniers combinent au paramètre «narratif» un autre paramètre non moins prégnant: le fait que le dialogue met en présence des contenus de discours assez faciles à reconstituer dans la situation d'un oral - la forme donnée au contenu sémantique par le texte correspondant par nature à la forme que peut lui donner le métatexte. On pourrait d'ailleurs se demander si le narratif n'est pas un critère également pertinent pour ce qui est du domaine poétique: un échantillon plus grand permettrait de poser, fût-ce empiriquement, des degrés de «narrativité» selon les poésies, ce qui ferait peut-être ressortir à ce critère le pourcentage de jugement de paraphrase pour certains textes poétiques.

Mais en l'absence de ce paramétrage fin, on doit se contenter d'observer de façon globale la faible «paraphrasabilité» du domaine poétique. Une explication assez plausible peut être avancée: sans doute

le «poétique» permet-il plus spontanément à l'élève de faire référence à des problèmes formels, dont la description nécessite le recours à des termes métatextuels, dont on a vu dans les études précédentes (*supra*, pp. 82 et 107) qu'ils faisaient systématiquement chuter le taux de jugement de paraphrase. Ces observations contredisent les intuitions de Monballin (1998), fondées sur une pratique de correction de copies d'étudiants: pour Monballin, «le texte narratif semble» donner lieu à des copies qui «mêlent paraphrase (et/ou glose) et commentaires», alors que, dit-elle,

le texte poétique paraît, lui, inciter plus majoritairement à la paraphrase et surtout à la glose d'un certain type [...]. Assez symptomatiquement, on repère, dans les commentaires de textes poétiques, nombre de formules révélatrices de l'attitude générale de «traduction» dans laquelle les étudiants semblent s'installer spontanément quand ils ont affaire à cet objet-là (p. 239).

Notre enquête sur le corpus d'annotations de commentaires oraux a permis d'isoler certains facteurs objectifs de jugement de paraphrase, complétant ainsi l'approche du jugement de paraphrase dans le commentaire écrit auquel était consacré le chapitre précédent. Ces facteurs ne sont pas tous à l'œuvre à l'insu des professeurs qui émettent un jugement de paraphrase, mais il est vraisemblable que certains sont ignorés au moment où l'enseignant écoute ou lit un commentaire et réagit en pointant la paraphrase comme caractéristique de la production de l'élève. Le discours scolaire sur la paraphrase est tellement construit comme une évidence (ce qu'a montré la première partie de cet ouvrage) qu'il peut occulter certains phénomènes objectifs qui ne le confortent pas. Aussi est-il intéressant de confronter les jugements spontanés de paraphrase et les discours que les professeurs peuvent tenir sur la paraphrase: c'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 4

Les discours des professeurs sur la paraphrase

Sans prétendre cerner absolument la nature du discours des professeurs de lycée sur la paraphrase, ce chapitre veut tenter de l'approcher au moyen de l'analyse de trois corpus:

- le premier provient des enquêtes sur le commentaire écrit (voir *supra*, chapitre 2): il est constitué des réponses que les professeurs avaient à donner à la question suivante: «Pour vous, qu'est-ce que la paraphrase?»
- le deuxième provient de l'enquête sur le commentaire oral (voir *supra*, chapitre 3): il est constitué des annotations que les professeurs faisaient sur les prestations orales des élèves.
- le troisième provient d'une série de cinq entretiens que j'ai eus avec cinq professeurs de lycée sur la paraphrase, indépendamment des enquêtes précédentes.

Il n'est pas question ici d'analyser de façon détaillée ces discours de professeurs¹, mais il vaut la peine d'en rendre compte rapidement pour les confronter aux observations objectives des chapitres précédents, même si

1 Je consacre plus de place à cette analyse dans ma thèse (Daunay, 1999c, pp. 327-371), où sont reproduits en intégralité les propos des professeurs (réponses au questionnaire, annotations, transcriptions des entretiens) dans les annexes 6, 7, 8 (pp. 696-746). Dans les lignes qui suivent, les entretiens avec des professeurs seront particulièrement sacrifiés, dans la mesure où leur traitement, pour être efficace, demande une longue analyse de contenu, impossible dans ces pages.

le faible échantillon concerné n'autorise aucune généralisation². Pour citer ces paroles d'enseignants, j'utiliserai le code suivant: les définitions données après l'analyse du commentaire écrit seront désignées par la lettre E, les annotations des commentaires oraux par la lettre O et les entretiens avec des professeurs par la lettre I; le cas échéant, quand il ne s'agira pas de citations exactes entre guillemets mais d'expressions utilisées par les professeurs (marquées en italique), le chiffre qui suivra la lettre signalera le nombre d'expressions identiques.³

PARAPHRASE ET REFORMULATION

La paraphrase est le plus souvent définie, à l'instar des manuels ou des rapports de jurys (*cf. supra*, première partie, chapitre 2), comme une réduplication du texte à commenter: la paraphrase *reformule* le texte ou un élément du texte (E18), le *répète* (E18, O3, I2), le *dit* (E6, O1, I1) ou le *redit* (E15, I1), le *reprend* (E10), le *(ré)exprime* (E4), le *calque* (E1), le *remplace* (E1), le *traduit* (E6, O15). Le discours paraphrastique est repéré par des signaux, dont le plus prégnant est l'expression «L'auteur dit que» (E2, O3, I5). Il est intéressant de noter que la stéréotypie de ce signal (fréquemment indiqué dans les manuels de méthode d'explication de texte) n'informe pas tant sur les productions réelles des élèves que sur le contenu du discours de la *doxa* concernant la paraphrase: on pourrait même faire l'hypothèse qu'il y a proportionnellement plus d'enseignants qui, à la question de savoir ce qu'est la paraphrase, renvoient à cette expression que d'élèves qui l'utilisent vraiment... D'autre part, s'il est clair que ce signal renvoie à l'idée que la paraphrase est l'expression d'un *contenu discursif*, c'est bien une caractéristique de la *forme discursive* qui est visée.

La prégnance de ce signal discursif est d'autant plus grande que l'on trouve très peu d'autres références à la forme que peut prendre la paraphrase: quand c'est le cas, elle est conçue comme *amplification*, *développe-*

2 Rappelons que 83 professeurs de lycée ont donné une définition écrite de la paraphrase, que les annotations sont celles de deux enseignants de lycée sur 623 prestations d'élèves, que les entretiens avec des professeurs sont au nombre de cinq (six heures d'entretien au total).

3 Ainsi, «E3» signalera que trois professeurs ont dit la même chose dans leurs définitions, «O3» signalera que le même propos se retrouve dans trois fiches d'annotations différentes, «I3» signalera que trois professeurs, au cours des entretiens, ont tenu le même propos.

ment ou *délayage* (E5, O4); une seule définition (E) considère qu'une paraphrase peut résumer, une autre pose le contraire.

La reformulation est souvent présentée comme reformulation *en d'autres termes, autrement, différemment*, etc. (E10). Si les définitions (E) sont rarement une condamnation méprisante de la paraphrase, elles présentent en général la reformulation du texte comme *mauvaise* (E2), *maladroite* (E4), en ce qu'elle consiste à «redire, redire ce qu'a dit l'auteur sans approfondir et de manière, je dirais moins claire que l'auteur» (I; formulation proche: E4, I2)⁴.

Notons que certaines définitions ne jugent pas le changement des termes mêmes du texte comme nécessaire: la paraphrase est alors définie comme une reprise des mêmes termes (E7, I1); aussi peut-elle être définie comme *citation* mal gérée (E6), comme un montage de citations (E3)⁵ ou encore comme citation sans guillemets (E3), voire comme une *imitation* (E2, I1).

S'il est possible de reformuler le *sens* (E4, I2), ou le *même sens* (E2, I1), la question de l'identité sémantique n'est pas réellement posée: le fait qu'il soit possible de dire *la même chose en d'autres termes* n'est jamais problématisé. C'est en fait le *sens littéral*, la signification *première* qui est en cause (E6). On reformule le *contenu* (E8); dans le cas du texte de Flaubert, ce contenu *sémantique* (E1) se ramène à l'histoire: «La paraphrase est une reformulation stricte de la narration» (E1), «l'élève reformule ce que lui raconte le texte» comme s'il se mettait en situation de *narrateur* (E1).⁶ Mais d'une façon générale, la paraphrase *raconte* (E3, O20, I2).⁷

PARAPHRASE ET LITTÉRARITÉ

Paraphraser un contenu sémantique ou narratif, c'est laisser échapper l'aspect proprement littéraire du texte: «L'élève s'approprie la narration mais l'œuvre littéraire lui échappe» (E); «La compréhension littérale d'un texte [...] ne peut être acceptée dans une analyse littéraire» (E; cf.

4 Les rapports de jury de concours expriment très souvent la même idée.

5 Il faut voir assurément dans la plupart des réponses une influence de la copie soumise à annotation: on se rappelle en effet, pour cette copie, le rôle de la citation dans le jugement de paraphrase: voir *supra*, pp. 88 ss.

6 Dans les définitions suivant l'analyse du commentaire de Flaubert, le fait que la copie suive le cours de la narration est une source d'un effet de paraphrase dans plusieurs réponses (E3).

7 La paraphrase «raconte»: fréquents sont les rapports de jurys et les manuels à faire la même observation.

11). Cela s'impose en vertu de l'importance de la forme, essentielle dans les études littéraires actuelles: «L'essentiel réside dans la manière de dire, ce dont un commentaire littéraire doit rendre compte» (E; idée proche: E1). Or, «la paraphrase signale que seul compte le dit, pas le dire» (E): «Paraphraser, c'est expliquer ce que dit le texte, et non comment il le dit (= sorte de description du texte et de sa lettre)» (E). Un professeur s'adresse ainsi à un élève dans l'annotation de sa prestation: «Assez nette tendance à la paraphrase. Tu oublies qu'il faut privilégier l'étude du fonctionnement du texte (construction, oppositions, images...). C'est cela qui débouchera sur de la signification et non une tentative pour <dire ce que dit le texte>» (O). La paraphrase s'oppose donc à l'analyse de la *forme* du texte (E7, O8, I1), à son *style* (E3, O37, I4), à son *fonctionnement* (O33), à ses *procédés d'écriture* (O13, E3, I4).⁸

C'est assez logiquement que «les études structuralistes et formalistes l'ont bannie du commentaire littéraire» (E; formulation proche: E1)⁹. Une définition (E) exprime clairement cette dichotomie: si l'on peut *résumer*, c'est-à-dire *paraphraser*, un *texte non littéraire*, dont *seul compte le contenu*, c'est impossible pour un *texte littéraire*, dont *l'intérêt formel* doit être mis en lumière: la distinction même de la forme et du fond est source de paraphrase (E1). On retrouve là un système d'oppositions (littéral *vs* littéraire, contenu *vs* forme, narration *vs* analyse) constitutif des théories didactiques fondées sur la lecture littéraire (cf. *supra*, p. 44).

De fait, on voit exprimée assez souvent une certaine absolutisation du texte littéraire, du *TEXTE* (O4), du *texte en tant que tel* (O7), qui ne saurait être reformulé: «Toute reformulation détériore le texte littéraire» (E), ou, plus lyriquement: «La paraphrase est une mauvaise herbe, qui croît sur le terreau d'un texte mais court le risque d'étouffer la fleur de ce dernier» (E). La paraphrase «s'oppose au principe même de la littérature, qui se caractérise par l'attention portée au mot (au mot juste parfois)» (E; formulation proche: E1, I2): c'est ce qui dessine un «interdit (on ne peut reformuler un texte littéraire sans le détruire)» (E; formulation proche: E1, I1).

8 Le corpus d'annotations de commentaires oraux précise, par des exemples concrets, en quoi consiste cette attention aux aspects formels (O59).

9 Un professeur interrogé (I) insiste sur ce référent théorique en se disant *professeur de «littérologie»*.

COMMENTAIRE ET DISTANCE

Le commentaire littéraire est perçu comme solidaire de cette *littérarité* (le mot n'est employé qu'une fois: E) et certaines définitions disent clairement que c'est l'interdit de reformulation du texte littéraire qui engendre l'interdit de la paraphrase dans le commentaire (E3). C'est donc par opposition que la paraphrase, ce *travers* (O1), est majoritairement définie: «la paraphrase est la plaie du commentaire littéraire, ou son envers» (E), un *non-commentaire* (E1), elle est le contraire du *commentaire* (E10), de *l'analyse* (E22, O5), de *l'interprétation* (E12, O1), de la *véritable explication* (O1). Cette opposition se vérifie aussi au niveau discursif: «La paraphrase «raconte», elle ne «prouve» pas, ce que doit faire un commentaire littéraire» (E); «Il y a paraphrase quand l'élève est plus soucieux de montrer sa compréhension que de démontrer son interprétation» (E); cette exigence de *preuve* et de *démonstration* s'oppose au «stade du récit ou de la description» auquel reste la paraphrase (E; cf. I2).

Il est parfois reproché à la paraphrase de ne pas être *personnelle* (E5), de ne rien *ajouter* ni *apporter* au texte (E6); en fait, c'est là une question de positionnement de la part du scripteur – ou du lecteur: ce qui manque à la paraphrase, c'est la *distance* (E5, O1), le *recul* (E2, O10, I2) à prendre avec le texte. La métaphore spatiale donne du sens aux oppositions signalées à l'instant: le commentaire se situe à un certain *niveau* (E2, O1) que la paraphrase ne parvient pas à *dépasser* (E5, O2). *Superficielle* (O16), elle *n'approfondit pas* le texte (I1), le *survole* (O10). «La paraphrase est le contraire de l'interprétation: c'est le fait de parler du texte à commenter sans le prendre «par le haut». La paraphrase suit le texte sans en «décoller» (E). Ce *suivisme* est dénoncé en d'autres termes: «Je considère la paraphrase comme le signe d'une lecture suiviste, de la soumission au texte, à son contenu, à son discours» (E); on voit ainsi la paraphrase mise en relation avec la forme de lecture mise en œuvre (cf. *supra*, p. 43, à propos de la lecture littéraire); et si la paraphrase est «une façon de rendre compte de sa lecture» (E), ce ne peut être que d'une lecture de faible niveau, celui de la *compréhension* (E10, I2), non d'une *vraie lecture* (E3, O3).

Cette idée est à mettre en relation avec l'affirmation selon laquelle l'élève se trouve, face à un texte, devant une langue presque *étrangère* (E2) qu'il a à *traduire* (E5, O5) *avec ses mots* (E4), dans une logique d'*appropriation* (E5): il y a donc *simplification*, *réduction* (E3), qui ramène le texte ou l'auteur au *niveau* de l'élève (E1). «La paraphrase est la marque d'une difficulté à se déprendre de soi, à dépasser le stade de sa propre

compréhension pour tenter d'avoir un regard objectif et précis sur les textes» (E).

La paraphrase dénonce ainsi la méconnaissance des principes mêmes de l'exercice, de sa *méthode* (E1, O9¹⁰), de sa *technique* (E1, O21), que les élèves sont invités à *repenser* (O10)¹¹. La conséquence est qu'il est possible de masquer la paraphrase, par un effet discursif, comme le suggère une définition (E): «Je leur montre simplement quelques «trucs» (ex.: «Il voit des flammes rouges au fond de l'eau» ne serait pas une paraphrase s'il écrivait: «les «longues flammes rouges» qu'il voit au fond de l'eau représentent peut-être la passion.»)¹²».

Plusieurs professeurs interrogés (I4) suggèrent certains de ces «trucs», outre la nécessité d'éviter le signal canonique de la paraphrase «L'auteur dit que» (cf. plus haut, p. 132). Ainsi: «Il m'arrive souvent, notamment en seconde, de leur dire à propos d'un texte: «Si je vois dans vos copies *l'auteur dit que...*» – donc là je m'amuse à essayer de faire de la paraphrase donc à répéter en changeant un mot ou en inversant un groupe – «vous aurez 0. Si vous me dites *A l'aide d'une métaphore l'auteur insiste sur la beauté de cette femme comparable à celle d'un paysage ou autre...*, là vous avez le point que j'accordais à cette question», par exemple, donc j'emploie le mot comme un épouvantail» (I).

LA PARAPHRASE: LES FRONTIÈRES DE L'ACCEPTABILITÉ

Si, comme on l'a vu, la paraphrase est de façon majoritaire clairement condamnée comme contraire au commentaire, le discours des professeurs envisage parfois les choses de façon plus tendancielle. On trouve même des intermédiaires, comme cette «glose imparfaite, mi-paraphrase, mi-commentaire: c'est le cas dans les relevés gratuits de phénomènes formels (champ lexical, point de vue, rimes, etc.)» (E).

Ce que fait spécifiquement apparaître le corpus d'annotations de commentaires oraux (et lui seul pouvait le faire apparaître), c'est le fait, en apparence contradictoire avec la rigueur de la condamnation, que la paraphrase est rarement franche: on peut certes y *tomber* (O8), mais en

10 Cf. les références à la lecture méthodique (E3).

11 Cet appel à la métacognition va parfois assez loin, jusqu'à poser que c'est l'idée même d'explication que la paraphrase met en cause: «Explication qui ressemble beaucoup à de la paraphrase. C'est la notion même d'explication qui est à repenser» O; formulation proche: O2).

12 On reconnaît là une formulation proche de celles retenues dans l'hypothèse faite sur les facteurs de jugement de paraphrase: voir *supra*, p. 97.

général, on la *frôle* (O2), on est à la *limite* (O8) d'une frontière finalement assez labile. Ce qui est stigmatisé, et il n'y a rien là d'étonnant quand on sait la difficulté à définir avec précision la paraphrase, c'est – qu'elle soit *nette, certaine* ou *légère* – une *tendance* à la paraphrase (O37).¹³

De fait, si l'opposition entre compréhension et appropriation d'un côté, interprétation et analyse de l'autre, peut être à l'origine de la dévalorisation de la paraphrase, cette même assimilation de la paraphrase à la compréhension-appropriation peut au contraire donner lieu à sa justification: la paraphrase peut être entendue comme aide à la compréhension (E2, I3) ou comme processus de justification par l'élève de sa compréhension (E2, I1). La paraphrase est perçue parfois comme «le premier degré du commentaire: la base minimale sur laquelle doit se greffer un discours de réflexion personnelle» (E), comme «point d'appui, de départ pour le commentaire» (E).

Peut-on d'ailleurs envisager un commentaire sans paraphrase? C'est la question que posent quelques définitions: «Comment éviter la paraphrase? Tout commentaire de texte est à certains égards une paraphrase: la copie [Ronsard B], excellente en tous points, montre, si on s'y attarde, une tendance à la paraphrase qui est inévitable.» (E). C'est ce qui fait parfois percevoir la paraphrase comme *interprétation* (E1), comme *commentaire métalinguistique* (E1). Et l'on avait vu plus haut (p. 117) que certaines annotations de commentaires oraux (O3) jugeaient parfois la paraphrase inévitable sur certains textes.

On voit bien se dessiner ici ce que j'ai appelé (*supra*, p. 46) l'injonction paradoxale significative du traitement scolaire de la paraphrase, qui amène un professeur à affirmer: «C'est un mot que je n'emploie pas avec mes élèves, car je ne suis pas sûr de ce qu'il veut dire: comment faire un commentaire sans répéter en partie le texte?» (E). Un professeur (E) résume bien le problème «c'est donc à la fois nécessaire (comment parler d'un texte sans faire référence, d'une manière ou d'une autre, à son contenu) et interdit (on ne peut reformuler un texte littéraire sans le détruire).»

La paraphrase est parfois difficile à condamner parce qu'on pense la pratiquer soi-même: «Je suis très ennuyé avec la paraphrase: j'ai l'impression qu'en cours c'est essentiellement ce que je fais (comme d'ailleurs tous les professeurs de français, surtout en collège) et je ne sais pas comment faire pour que les discussions orales en classe ne devien-

13 L'expression *tendance à la paraphrase* ne se trouve qu'une fois dans le corpus de définitions (E); elle apparaît dans plusieurs rapports de jurys de concours.

nent pas des modèles de commentaire pour les élèves. En outre, dans un commentaire, un peu de paraphrase est nécessaire pour se faire comprendre...» (E).

D'autant que ce qui est condamné dans le commentaire est prôné ailleurs: «C'est un défaut dans un commentaire de texte, mais c'est une nécessité dans de nombreuses situations (vérification de la compréhension, dialogue spontané sur le texte, résumé)» (E); «Les élèves (ou nous-mêmes) passent par une phase de reformulation du sujet ou du libellé d'un exercice (cf. les questions du type: «Madame, il faut faire ci ou ça?»). Et cette reformulation, qui est déjà un travail de réflexion, est paraphrastique.» Mais s'agit-il de *paraphrase*? «Dans l'exercice du résumé, ma définition de la paraphrase varie» (E) ou, mieux: «On ne parle pas de paraphrase pour un résumé» (E). «La paraphrase est ce que doit faire l'élève quand on lui demande de résumer un texte et ce qu'il ne doit pas faire quand on lui demande de commenter un texte» (E). On voit là exprimée la coexistence, dans une même discipline, d'un interdit et d'une nécessité; elle peut être justifiée (comme ci-dessus) par la différence des textes-sources – littéraires ou non littéraires – mais elle peut être parfois stigmatisée comme une contradiction problématique (E1).

Si l'on envisage les frontières historiques de la paraphrase, aucune allusion n'est faite aux pratiques antiques de la paraphrase comme exercice rhétorique (cf. *supra*, p. 12), ni aux formes de commentaire exégétique (cf. *supra*, p. 14): la paraphrase s'entend d'ailleurs toujours *largo sensu*, jamais *stricto sensu* (selon la typologie proposée *supra*, p. 34). La paraphrase est parfois définie comme ce qui caractérise d'anciennes pratiques d'explication de texte (E4), dont Lagarde et Michard semblent les représentants typiques (E2, I2), en opposition avec les nouvelles méthodes d'explication, dont la lecture méthodique, rarement évoquée d'ailleurs (E3). Cela n'empêche pas, évidemment, les anciennes conceptions de perdurer, là même où la paraphrase est condamnée: qu'on en juge notamment par l'évidence de la notion d'*intentions de l'auteur* (E4) ou de séparation de la *forme* et du *fond* (E4).

Malgré les difficultés à circonscrire les frontières de la paraphrase et malgré les contradictions latentes ou réelles (au sein d'un même discours ou entre les différentes paroles de professeurs) concernant les conceptions du texte, de son commentaire et de sa paraphrase, cette dernière est toujours considérée *absolument*, comme une forme de discours identifiable. Que la paraphrase puisse être la conséquence d'un simple jugement énonciatif (et susceptible de variations subjectives) n'est pas posé: deux définitions (E) seulement font référence au lecteur de la copie comme

instance de jugement de paraphrase et inscrivent ainsi la question de l'identité sémantique dans une perspective énonciative, l'une d'elles parlant d'un *effet de paraphrase*.

Conclusion de la deuxième partie

Cette partie a montré qu'il était possible d'isoler certains facteurs objectifs et formels de jugement de paraphrase, autrement dit des facteurs qui rendent des lecteurs-correcteurs susceptibles d'établir une identification entre des énoncés du commentaire et du texte-source, compte non tenu *a priori* de la relation entre ces deux textes.

Deux ordres de facteurs sont ainsi apparus :

1. Au niveau des textes-sources, on peut poser qu'il existe un taux de «paraphrasabilité» des textes selon leur appartenance à des catégories spécifiques,
 - qu'on puisse les délimiter objectivement, comme ces textes à forte «narrativité» (théâtre des XVII^e et XVIII^e siècles, prose narrative du XVIII^e siècle, roman et nouvelle du XIX^e siècle);
 - ou que leur délimitation dépende de critères plus subjectifs; on a ainsi pu supposer le rôle de la familiarité des professeurs avec les textes: plus les textes sont transparents à leurs yeux, plus les professeurs percevraient (et considèreraient comme paraphrases) les reformulations faites par les élèves.
2. Au niveau du commentaire, indépendamment du texte-source, on observe deux grandes tendances, apparues avec la première enquête et confirmées par la seconde:
 - les procédés qui marquent une certaine distance du commentateur avec le texte-source, par l'affichage des marques d'un discours métatextuel au second degré sont fortement inducteurs de jugements de non-paraphrase;
 - les procédés qui font ressortir la référence au texte-source sont des facteurs importants de jugement de paraphrase; c'est le cas notamment quand les opérations métatextuelles se donnent à voir dans leur succession et soulignent la référence au texte-source.

Ces facteurs, isolés à partir d'outils méthodologiques construits pour l'occasion, constituent en quelque sorte les conditions pragmatiques du jugement de paraphrase, ou jugement métatextuel d'identification. Il n'est pas question de présenter les résultats ainsi résumés comme des phénomènes généralisables sans précaution; néanmoins, conçus sous

forme d'hypothèses, ils permettent de construire, fût-il provisoire, un outil de prédictibilité du jugement de paraphrase.¹

L'objectivation des facteurs de jugement de paraphrase, à partir d'enquêtes très spécialisées, ne doit pas masquer et faire oublier l'extrême disparité des jugements de paraphrase selon les personnes et les circonstances, que ce soit dans l'évaluation globale d'un commentaire (oral ou écrit) ou dans une perception locale des réalisations des élèves. Cela s'explique notamment par le fait que les frontières ne sont pas tranchées entre ce qui peut passer ou non pour de la paraphrase, même si la condamnation reste absolue, comme a pu le faire apparaître l'analyse des discours tenus sur la paraphrase par des professeurs de lycée.

L'objectif de cette partie était de *constituer le jugement de paraphrase comme objet didactique*. L'emprunt (au prix d'un certain détournement) d'outils construits dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation a permis de faire apparaître des facteurs objectifs de jugement de paraphrase, dans une pratique d'évaluation du commentaire littéraire.

L'existence de facteurs objectifs n'implique pas l'uniformité des jugements de paraphrase; c'est au contraire une extrême variabilité qui est apparue, quand bien même les paramètres en jeu étaient réduits au maximum: sur une même copie d'élève, présentée comme commentaire d'un texte littéraire, des professeurs de lycée ont des approches fortement divergentes.

Sans doute est-ce dans cette variabilité du jugement de paraphrase qu'il faut trouver l'une des explications à l'injonction paradoxale qui caractérise le discours sur la paraphrase et la pratique de l'explication de texte. Cette variabilité est en fait la trace du jeu entre diverses conceptions souvent contradictoires – et ce n'est pas seulement entre les personnes que naissent ces contradictions, mais au sein même des discours et des pratiques de chacun.

1 On a déjà dit évidemment la difficulté à généraliser des observations faites à partir de corpus restreints sur un objet où jouent tant de paramètres; pour prendre en compte l'un d'eux, les deux études sur les commentaires écrits portaient, l'une sur un texte romanesque du XIX^e siècle, l'autre sur un texte poétique du XVI^e siècle. Selon l'enquête réalisée à partir des épreuves orales de commentaire, on peut penser que le choix était judicieux, ces deux catégories présentant respectivement un taux de «paraphrasabilité» de 26,50% et de 10,84% (voir *supra*, tableau 21, p. 121), mais les auteurs choisis (avant que cette étude n'ait été faite...) peuvent sembler moins pertinents, puisqu'ils présentent un taux de «paraphrasabilité» à peu près identique – Flaubert: 10%; Ronsard: 11,11% (voir *supra*, tableau 20, p. 120).

On a assez insisté sur ces contradictions pour ne pas y revenir, mais il convient de se demander si elles ne trouvent pas leur source au cœur même du jugement de paraphrase dans le commentaire du texte littéraire: ce dernier peut en effet être à la fois jugé non paraphrasable et paraphrasé – ce qui revient à la fois à affirmer que l'on ne peut dire la même chose en d'autres termes et à reprocher à un élève de dire la même chose en d'autres termes...

C'est sur la résolution de cette contradiction fondamentale que se terminera cette partie: il est nécessaire pour cela de passer par une nouvelle formalisation du jugement de paraphrase – qui servira de bilan ultime à notre approche de ce concept.

Lorsque le correcteur – ou co-énonciateur – (C) émet un jugement de paraphrase (donc marque *paraphrase* en marge d'une copie), il établit une relation d'identification entre deux énoncés, α (texte-source produit par l'auteur: A) et ε (métatexte de l'élève – ou énonciateur: E): c'est une forme particulière de réalisation du jugement de paraphrase qui consiste en la reconnaissance d'une identité entre deux séquences. On est ainsi dans une situation de paraphrase normale, où joue une certaine conception de la langue, selon laquelle il est possible de rendre un même contenu sous différentes formes. Cela met en jeu, comme on l'a vu à plusieurs reprises, un double conflit de représentations:

- d'une part entre cette conception à l'œuvre et une autre, qui pose que le texte dit littéraire ne peut être paraphrasé;
- d'autre part entre le jugement de paraphrase émis par le correcteur et le jugement de non-paraphrase de l'élève, qui pense que son commentaire en dit plus (et dit autre chose) que le texte de l'auteur.

Ce double conflit peut se résoudre si l'on envisage d'autres paramètres, en posant que le mot *paraphrase* dans le contexte du commentaire scolaire du texte littéraire n'est pas la réalisation d'un jugement de paraphrase, mais d'un *métajugement de paraphrase*, qui ne repose pas seulement sur l'interprétation (et l'identification) par le correcteur (C) du texte (α) et du métatexte (ε) mais sur le conflit entre d'une part cette interprétation-identification et d'autre part l'interprétation (et l'identification) que le correcteur (C) prête à l'élève (E) du texte (α) et du métatexte (ε).

Il convient de préciser cela. Envisageons l'activité énonciative que représentent la réception ou la production du texte (α) et du métatexte (ε) par le correcteur (C) et par l'élève (E). Cette activité est, en réception, une reconstruction du sémantisme de α et de ε ou, en production, une visée

de sémantisme pour ε . De sorte que l'on se trouve devant un certain nombre de sémantismes visés ou reconstruits par des (co-)énonciateurs:

- sém. α R C: sémantisme de α (texte de l'auteur) reconstruit par C (correcteur);
- sém. α R E: sémantisme de α (texte de l'auteur) reconstruit par E (élève);
- sém. ε V E: sémantisme de ε (métatexte de l'élève) visé par E (élève);
- sém. ε R C: sémantisme de ε (métatexte de l'élève) reconstruit par C (correcteur).

Dans le métajugement de paraphrase, ce qui importe n'est pas le sémantisme du texte (α) visé par l'auteur (A) ou reconstruit par le correcteur (C)² mais l'écart entre les deux sémantismes suivants:

- le sémantisme du texte (α) reconstruit par le correcteur (C):
sém. α R C;
- le sémantisme du texte (α) tel que le correcteur (C) le suppose reconstruit par l'élève (E): (sém. α R E) R C.

Ce qui peut se rendre par:

$$\text{sém.}\alpha \text{ R C} \neq (\text{sém.}\alpha \text{ R E}) \text{ R C}$$

De la même manière, le métajugement de paraphrase ne met pas en jeu le sémantisme visé par l'élève dans la production de son métatexte – soit sém. ε V E –, mais ce sémantisme tel qu'il est reconstitué par le correcteur – soit (sém. ε V E) R C³.

Si l'on peut parler de *métajugement* de paraphrase, c'est que celui-ci met en jeu non seulement les interprétations que peut faire le correcteur des énoncés du texte ou du métatexte, mais encore les intentions qu'il prête à l'élève aussi bien en réception (lecture du texte) qu'en production (écriture du métatexte). Le métajugement de paraphrase établit une relation d'identification entre le sémantisme du texte (α) reconstruit par l'élève (E) tel que reconstitué par le correcteur (C) et le sémantisme du métatexte (ε) visé par l'élève (E) tel que reconstitué par le correcteur (C). Ce qui peut se rendre ainsi:

$$(\text{sém.}\varepsilon \text{ V E}) \text{ R C} = (\text{sém.}\alpha \text{ R E}) \text{ R C}$$

Cette définition explique que la paraphrase puisse être comprise comme la manifestation de la compréhension du texte par l'élève ou – ce qui revient au même – comme le signe que E ne prête qu'un sens littéral au

-
- 2 Ce qui correspond à la partie haute du schéma de Fuchs (1982, p. 165) destiné à formaliser le jugement de paraphrase (ce schéma est reproduit ici même: voir *supra*, figure 1, p. 71).
 - 3 En cela on se retrouve dans la situation décrite par le schéma de Fuchs.

texte. Se résolvent ainsi les contradictions signalées plus haut: un professeur peut à la fois juger que le texte n'est pas paraphrasable, et émettre un métajugement de paraphrase en interprétant le métatexte comme une paraphrase faite par l'élève, quand bien même ce dernier n'aurait pas, dans la production de son métatexte, émis un tel jugement de paraphrase. On comprend également qu'un métajugement de paraphrase puisse n'être pas porté sur un énoncé produit par l'élève qui aurait, aux yeux du correcteur, une fonction dans l'économie du commentaire: on ne prête pas alors à l'élève une intention paraphrastique. Le métajugement de paraphrase permet finalement de rétablir les rôles: parler de jugement de paraphrase, c'est faire du correcteur le paraphraseur, en ce qu'il établit un jugement de paraphrase; or, c'est bien, dans ce contexte, l'élève qui est jugé paraphrasant, sans que l'évaluateur fasse de même, puisqu'il émet pour sa part un *métajugement* de paraphrase.

Une telle définition du métajugement de paraphrase permet de gommer les contradictions apparues dans l'approche scolaire de la paraphrase; c'est son intérêt d'un point de vue strictement formel, mais c'est aussi sa faiblesse: les contradictions demeurent, et il n'est pas sûr qu'il soit nécessaire de les gommer...

Troisième partie

Le rôle de la paraphrase dans le commentaire de texte

Si le (méta)jugement de paraphrase est variable, la définition de la paraphrase est constante: elle est aujourd'hui constamment définie et condamnée comme *répétition*. Il faut prendre au sérieux l'idée que la paraphrase est répétition – à condition de poser qu'il existe de multiples formes de répétitions. Ce que Compagnon (1979) affirme à sa manière:

Adoptant une définition simple de l'interdiscursivité – les relations d'un discours avec un ou d'autres discours –, la répétition est l'une possible de ces relations; on peut en percevoir diverses formes, complexes ou moins complexes: citation, proverbe, discours direct ou indirect, imitation, copie, réplique, pastiche, source, influence, commentaire, etc. (p. 54).

Envisager tout commentaire comme une forme de répétition non seulement rend la coupure entre texte et métatexte plus précaire que ne le voudrait le droit, mais fragilise aussi les distinctions ordinaires entre différentes formes de métatextes: poser la paraphrase comme répétition ne saurait suffire à la distinguer d'autres formes de discours métatextuels. Cette troisième partie va explorer cette notion de *répétition* dans le contexte de la production d'un discours métatextuel: s'il est en effet évident qu'une dose de répétition du texte dans le métatexte est indispensable pour que celui-ci fonctionne, il convient de s'interroger sur la forme qu'elle prend réellement. Cela permettra de mieux faire ressortir encore l'injonction paradoxale qu'engendre le discours scolaire sur la paraphrase: la paraphrase est condamnée comme répétition quand la répétition est nécessaire au métatexte.

Le premier chapitre montrera que tout métatexte, par nature, répète quelque chose du texte – sa lettre ou ses effets. Cela permettra de poser, que la répétition est un substrat discursif mais aussi cognitif du commentaire, lui est consubstantielle, est indispensable à son fonctionnement. Après une redéfinition de la paraphrase, issue des études précédentes, il sera possible alors, dans un deuxième chapitre, de proposer des pistes didactiques, où la paraphrase apparaîtra comme un outil et un objet d'enseignement.

Chapitre 1

Un continuum entre texte et métatexte, entre paraphrase et commentaire

Comment parler d'un texte sans le répéter peu ou prou? Tout commentaire intègre en son sein des éléments du texte-source, qu'il combine avec des éléments qui lui sont extérieurs, selon des procédés linguistiques qu'il convient de mettre en lumière. Cette analyse amènera à faire trembler les grandes oppositions fondatrices de l'interdit de la paraphrase:

- la répétition d'un élément textuel dans un métatexte rend parfois poreuse la frontière, pourtant absolue en droit, qui sépare le texte du métatexte;
- si l'on peut affirmer qu'un commentaire paraphrastique s'appuie en effet sur un texte dont il incorpore (*répète*) certains éléments, on verra qu'un tel phénomène est indispensable à la production de tout métatexte.

LA DÉRIVE MÉTATEXTUELLE

L'étude qui suit¹ veut, par une approche empirique, montrer comment se réalise concrètement le phénomène d'intégration d'éléments du texte au sein d'un métatexte. Elle se fonde sur un corpus scolaire, constitué des questions de compréhension au brevet des collèges² (session de

1 Dont une première ébauche, très différente dans sa forme et ses objectifs, a fait l'objet d'un article dans *Recherches* (Daunay, 1993b).

2 Examen situé à la fin des études de collège en France. Le corpus correspond aux anciennes modalités du brevet des collèges (modifié en 1999), régi par la note de service du 30 janvier 1987, qui précise qu'«un texte littéraire [...]

1990).³ Si c'est un corpus scolaire qui est mis à contribution ici, c'est qu'il permet de mettre en lumière avec plus d'évidence le phénomène qu'il s'agit de décrire. On se convaincra facilement (et quelques exemples parsemés dans la suite de ce chapitre en fourniront la preuve) que tout commentaire, fût-il le plus canonique et le plus respectable, le met nécessairement en œuvre.

OBJECTIVATION

La répétition du texte dans le métatexte est assez évidente quand un mot du texte-source est repris dans son commentaire: on partira donc de ce cas particulier de répétition. Mais le statut des mots d'un texte cités dans le métatexte est divers, comme on peut l'observer dans les questions de compréhension posées aux élèves, dont voici trois exemples typiques:

- Q1 Comment expliquez-vous l'emploi du pronom indéfini «on»?
- Q2 Pourquoi la fillette pleure-t-elle «exprès»?
- Q3 Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords?

Dans ces trois exemples, un mot du texte est repris dans la question. Mais il y a une différence dans la relation qu'entretiennent, dans l'un et l'autre cas, texte et métatexte. Dans Q1, l'élément du texte repris dans la question («on») est signalé comme tel à la fois par les guillemets et par la dénomination métalinguistique («pronom personnel»): cela lui donne clairement un statut autonymique. Dans Q2, en revanche, le locuteur reprend à son propre compte le mot du texte et brise de ce fait l'étanchéité de la frontière entre texte et métatexte, instaurant un état de dépendance entre les deux. Mais il reste les marques de la citation que sont les guillemets: ce n'est donc plus un mot autonome, mais à «connotation autonymique», pour emprunter son expression à Rey-Debove (1997), qui définit la connotation autonymique comme «la situation d'un signe qui signifie, comme connotateur, son signifiant et son signifié dénotatif» (p. 253). Rey-Debove ajoute: «La connotation autony-

constitue le support de questions [...] de compréhension du sens» (*Bulletin Officiel* n° 5 du 5 février 1987, pp. 279 ss.).

3 Les questions sont numérotées dans l'ordre de leur apparition dans le chapitre. Il est inutile de reproduire le corpus entier, qu'on trouvera cependant dans *Annabrevet des collèves - français 91, 1990*, Hatier.

mique offre l'intérêt de signifier en bloc la chose et son nom, et de mettre en relation deux niveaux de langage dont l'un est hors code⁴) (p. 254).

C'est ce qui fait s'estomper la frontière entre linguistique et métalinguistique. C'est davantage le cas quand le mot ne possède même pas les marques de la citation, comme dans l'exemple Q3 cité plus haut («Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords?»). Qu'on puisse reprendre dans un métatexte un mot du texte est assez bien attesté dans l'usage courant... Mais cela pose un réel problème: si un mot ainsi repris peut, pour reprendre l'expression de Rey-Debove, «signifier en bloc la chose et son nom», de quelle *chose* à vrai dire s'agit-il? Examinons les conséquences de la reprise du mot *remords* dans le métatexte de la question de compréhension Q3:

- le «remords» devient un sentiment réel. On dira qu'il l'est du fait de son usage ordinaire dans la langue: admettons-le (provisoirement). Toujours est-il qu'il est douteux que ce mot, dans un usage ordinaire, puisse être considéré comme objectif: son sens est au contraire lié à des conditions d'utilisation qui le rendent dépendant d'une situation d'énonciation spécifique, où les acteurs de l'énonciation sont fortement impliqués. C'est un mot qui a une connotation particulière, dont l'usage ne peut être que fortement subjectif. C'est ce que néglige la question quand elle reprend à son compte le mot «remords»;
- que le point de vue du narrateur soit essentiel dans la construction d'un tel sentiment est un fait – textuel – occulté par le métatexte, du fait de l'absence de guillemets. Or, le «remords» est un sentiment que le récit (ou plutôt son narrateur) construit et applique au personnage d'Arzel: ce n'est pas une donnée du réel, c'est un effet du texte;
- dans la question, le monde fictif et le monde «réel» ont une connivence de fait, puisque l'on peut parler de l'un avec les mots de l'autre.

Ces trois effets caractérisent ce qu'on peut appeler une *objectivation*: la question utilise un concept («remords») que le récit construit effectivement, dans le monde fictif où évolue le personnage. Ce concept franchit la frontière du texte pour entrer dans le métatexte: pour Q3, le «remords» existe en tant que tel, hors texte, et n'est pas seulement un effet textuel. Q3 «assume» donc le texte en reprenant à son compte un de ses

4 Rey-Debove donne, pour illustrer sa définition, l'exemple du mot *marginal* dans ces deux phrases: «C'est un marginal, comme on dit aujourd'hui»; «C'est un marginal, comme on appelle maintenant l'inadapité social».

éléments, et crée un effet de dépendance entre le texte et le métatexte: s'est ainsi opérée une dérive dans le métatexte, une dérive métatextuelle, par incorporation d'un élément proprement textuel.

Cette dérive métatextuelle est évidente dans ce cas où un mot du texte est repris sans aucune marque autonymique; mais elle est en fait de même nature dans le deuxième exemple donné plus haut:

Q2 Pourquoi la fillette pleure-t-elle «exprès»?

Le fait que ce mot soit entouré de guillemets lui confère les vertus de la connotation autonymique (ce qui était douteux pour *remords*), mais n'annule pas l'effet de dérive métatextuelle: la distance avec le texte est gommée, l'incorporation du mot dans le métatexte ne met pas en doute sa réalité.

UN DISCOURS IDÉOLOGIQUE SUR UN CONTENU IDÉEL

La dérive métatextuelle qu'opèrent certaines questions de compréhension a des effets sur la conception même du métatexte attendu de l'élève. Prenons un exemple typique:

Q4 «Tatav cultivait chez Ludo l'illusion d'un vaisseau fabuleux»: Comment Tatav s'y prend-il pour cultiver l'illusion chez Ludo?

La redondance entre l'extrait du texte et la question n'est qu'apparente. Entre la première et la deuxième phrase, une nouvelle information apparaît: l'identité du monde fictif et du monde réel. Que le texte construise cette référence au monde réel, que cette construction soit un effet textuel est occulté: l'auteur de la question a fait du monde fictif un élément du monde réel. Cette actualisation, qui bénéficie de l'utilisation du présent propre au discours théorique (cf. Weinrich, 1964/1973, p. 44), s'opère à la fois par la reprise de mots du texte sans guillemets et par la transformation du prédicat de la phrase du texte en présupposé de la question.

La dérive métatextuelle a une conséquence importante dans les questions de compréhension: en effet, la compréhension évaluée ne concerne pas le texte, mais le monde de référence considéré comme commun à l'auteur et au lecteur. Il y a possibilité de tenir sur lui un discours, non *en tant qu'il est fictif*, mais au contraire parce qu'il pourrait ne pas l'être, parce qu'il *ne l'est plus* une fois opérée la dérive métatextuelle. D'où des questions sur telle «idée» (Q5), tel «sentiment» (Q6, Q7, Q8, Q9) ou mieux, sur la «vérité» de telle anecdote (Q10) ou de telle assertion contenue dans le texte (Q11): l'objet de la question est en fait *l'idéologie* du

texte, entendue comme «ensemble de systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel» (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 8). L'énonciation textuelle gommée, reste une base idéologique atemporelle, sur laquelle une compétence discursive minimale est exigée. Telle semble être, en effet, la définition de ce que l'on entend par «compréhension» dans les questions de brevet: la capacité à mobiliser un *idéolecte*, pour reprendre le néologisme forgé par Kerbrat-Orecchioni (p. 183).

AUTRES FACTEURS DE DÉRIVE MÉTATEXTUELLE

Si la dérive métatextuelle est la conséquence de la reprise d'un mot du texte incorporé dans la question posée sur ce texte, il est possible également d'employer dans la question une expression qui résume un contenu idéologique du texte sans que cette expression soit explicitement réalisée dans le texte. Ainsi, dans l'exemple suivant, le mot *décues* ne provient pas du texte:

Q12 Pourquoi les deux jeunes filles sont-elles *décues*?

Le récit construit effectivement la notion de déception, sentiment que le narrateur donne à percevoir chez les deux personnages du texte. Le mot n'est pas dans le texte mais il en est inféré, par le même phénomène d'intégration du monde fictif au monde référentiel.

Autre exemple (où je marque en italique ce qui relève de la diégèse et en romain ce qui relève du texte):

Q13 Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase: «... ces vingt années... me serviraient de témoins irrécusables»?

L'indissociabilité syntaxique de ces deux éléments est un signe assez sûr de dérive métatextuelle. La mouvance de la frontière qui sépare diégèse et texte est illustrée dans cet exemple:

Q14 A quoi voyez-vous que le texte ne se passe pas de nos jours? Illustrez votre réponse de brèves citations empruntées au texte.

Deux emplois du mot «texte», avec deux sens différents: la deuxième occurrence désigne effectivement le texte; la première désigne au contraire la diégèse, l'histoire. Cette seule utilisation du mot texte au sens de diégèse est un facteur de dérive métatextuelle.

Un autre type de dérive métatextuelle:

Q15 Qui représente le «on» si souvent employé dans le texte?

La reprise du mot du texte («on») est bien signalée dans le métatexte (par les guillemets et l'emploi de l'article «le»): ce n'est donc pas là que s'opère la dérive métatextuelle, mais dans l'usage du pronom «qui»: celui-ci fait des personnages des *personnes*, ce qui n'aurait pas été le cas dans une question du type: «Quels personnages désigne le «on»...». Ce nouveau facteur de dérive métatextuelle, ténu dans cet exemple, est plus massivement apparent dans des questions du type:

Q16 Quelles réactions le comportement du père provoque-t-il chez les autres?

La même question peut être posée sur le narrateur, considéré comme personnage. Par exemple:

Q17 Mettez en évidence trois traits de caractère du narrateur.

Ce dernier extrait pose un problème. L'introduction du métalangage («narrateur») peut donner l'illusion qu'il n'y a pas dérive métatextuelle: le «narrateur» est en effet l'énonciateur de l'énoncé de fiction, et peut donc être, sans qu'il y ait dérive métatextuelle, l'objet du discours métatextuel. Mais en fait, dans cet exemple, le narrateur est considéré non dans sa fonction narratrice, mais dans son rôle de personnage. Autrement dit, il y a là une métalepse narrative au sens de Genette (1972, pp. 243 ss.)⁵: le narrateur étant intradiégétique, et ne portant pas de nom dans le récit, le mot «narrateur», désigne un personnage, et l'exemple analysé (Q17) est du même type que le précédent (Q16).

L'ambiguïté est parfois grande, comme le montre l'exemple suivant:

Q9 Quels sont les différents sentiments du narrateur à l'égard du personnage?

Que le narrateur, comme sujet de l'énonciation ait des «sentiments» ou, plus exactement, que son discours puisse être un «commentaire évaluatif» (selon l'expression de Hamon, 1984, *passim*, entre autres p. 109) est parfaitement concevable: si donc on parle du narrateur dans sa fonction narratrice, il n'y a pas dérive métatextuelle. Mais le problème est que la question ici posée porte sur un texte où le narrateur est intradiégétique. La question porte-t-elle donc sur les «sentiments» du narrateur-énonciateur, ou du narrateur-personnage (ce qui nous ramènerait au cas pré-

5 On verra plus loin (pp. 159 ss.) en quoi la figure de la métalepse permet de mieux décrire le concept de dérive métatextuelle.

cédemment étudié)? La distinction, précisément, n'est pas faite: dès lors, c'est l'ambiguïté elle-même qui est facteur de dérive métatextuelle.

L'AMBIGUÏTÉ DES ATTENTES SCOLAIRES EN MATIÈRE DE MÉTATEXTE

On a dit plus haut que les questions de compréhension ne pouvaient que chercher à évaluer la capacité de l'élève à discourir sur le contenu idéologique d'un texte: cela peut expliquer pourquoi les phénomènes de dérive métatextuelle sont si nombreux: sur les 55 questions de mon corpus, les questions qui ne réalisent d'aucune manière une dérive métatextuelle sont au nombre de 10 seulement. Trois d'entre elles consistent à demander à l'élève de produire non un métatexte, mais un paratexte (ici, un titre); quand il s'agit de questions demandant la production d'un métatexte, il s'agit évidemment d'approches purement formelles qui évacuent la question du contenu idéal. Le très faible nombre de ces questions est assez symptomatique de la conception de la compréhension dans les écrits scolaires de collège: comprendre un texte, c'est d'abord comprendre le contenu sémantique du monde fictif – en tant qu'il est identique au monde «réel»; ce qui revient à dire que la compréhension porte non sur le texte, mais sur un idéolecte dont le texte est considéré comme porteur: le texte est dès lors prétexte à l'évaluation d'une compétence idéolectale minimale.

On voit en fait coexister, dans les questions de compréhension, deux conceptions en apparence antagonistes, comme le fait apparaître cette question, qui réalise une assez banale dérive métatextuelle:

Q18 Dites ce qui contribue à rendre solennelle l'entrée des tziganes dans la ville.

Il est clair que l'élève doit répondre à deux questions contenues en une seule: il lui faut à la fois évaluer les éléments diégétiques comme identiques au monde référentiel (il est bien *vrai* qu'une troupe de gens à cheval avançant en ordre est solennelle *pour tout un chacun*), et évaluer les éléments textuels qui ont pour fonction de donner au lecteur quelque chose comme une sensation de solennité (exemple dans le texte de référence: «yeux de braise», «couverte d'oripeaux et de bijoux» etc.; ou encore: description sous forme d'accumulation etc.). Autrement dit, la question, du fait de la dérive métatextuelle, ne formule pas une demande univoque, ni explicite.

Cet exemple est assez typique de l'ambiguïté des attentes scolaires quant au discours sur un texte littéraire: s'agit-il finalement de parler

d'effets textuels ou de contenus idéologiques? Poser la question n'est jamais qu'entériner une distinction qui est souvent posée en droit mais souvent niée dans les faits – autre manifestation d'une injonction paradoxale dont on a analysé plus haut (*supra*, p. 46) les modalités, et qui fonde l'interdit de la paraphrase. C'est le fait que cette ambiguïté soit criante dans les épreuves d'évaluation de la compréhension d'élèves de collèges qui rend le phénomène de dérive métatextuelle si visible dans le corpus que nous avons étudié.

Mais il est difficile de prétendre que c'est le propre des questions de compréhension au brevet des collèges ou des exigences propres aux classes précédant le lycée de mettre en œuvre une dérive métatextuelle; on pourrait tout aussi bien affirmer que toute demande scolaire de discours sur les textes est de cette nature, pour une raison assez simple finalement: ce qui est attendu de l'élève est bien un discours sur le *texte*, c'est-à-dire aussi bien sur l'objet et ses effets que sur le contenu et son rapport au réel. Il y a bien des chances d'ailleurs que la dérive métatextuelle corresponde à une norme métatextuelle, quand bien même elle souhaiterait s'affranchir des causes qui rendent ici la dérive manifeste, l'intérêt porté au contenu idéologique du texte... Mais n'anticipons pas: il convient d'abord de mieux cerner le phénomène de dérive métatextuelle: c'est l'objet de l'étude qui suit.

LA DÉTEXTUALITÉ

Tous les exemples analysés dans l'étude précédente montrent qu'à un degré ou à un autre, la dérive métatextuelle apparaît comme une «permutation» de niveaux énonciatifs. La *dérive métatextuelle* consiste à laisser le métatexte *dériver* hors de son lieu théoriquement défini: lorsqu'il quitte le champ du «discours sur» un texte pour assumer littéralement le texte; quand, au lieu de prendre *en* compte un élément du texte, il le prend *à son* compte. Que ce phénomène soit extrêmement banal (car on peut en voir des manifestations dans des métatextes autrement plus canoniques que les questions de compréhension au brevet des collèges) ne doit pas occulter son importance, qui réside en ceci: si cette dérive métatextuelle consiste à incorporer un effet textuel dans le métatexte, donc finalement à dire (ou à faire) la même chose que le texte, ne peut-on pas la définir comme la forme ultime de la paraphrase? C'est cette question qui conduit à décrire plus précisément ce phénomène de dérive métatextuelle, en faisant appel à deux appareils conceptuels empruntés, l'un à la

narratologie, l'autre à la linguistique: la *métalepse* de Genette (*via* Pierre Fontanier) et la *délocutivité* d'Oswald Ducrot (*via* Emile Benveniste).

LA MÉTALEPSE

Une métalepse, pour Genette (1972)⁶, dans le domaine des œuvres narratives fictionnelles, est le passage d'un niveau narratif à un autre, ou plus précisément l'«intrusion du narrateur ou du narrataire extradiégétique dans l'univers diégétique» (p. 244). Citons, pour illustrer cette figure narrative, avec Genette, ce passage d'*A la recherche du temps perdu* (je mets en italique ce qui relève de la diégèse, en romain ce qui est du domaine de la narration):

Je me contente ici, *au fur et à mesure que le tortillard s'arrête et que l'employé crie Doncières, Grattevast, Maineville, etc.*, de noter ce que la petite plage ou la garnison m'évoquent.

Cette figure de la métalepse brise, dit Genette (1972) la «frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes: celui où l'on raconte, celui que l'on raconte» (p. 245). Le schéma suivant fait ressortir ce jeu des frontières entre les mondes énonciatifs en présence:

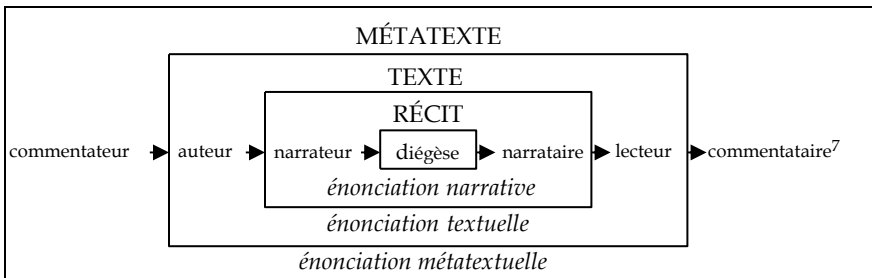


Figure 2. Frontières entre mondes énonciatifs.

Ce schéma, pour discutable qu'il soit à bien des égards⁸, veut rendre compte de la hiérarchie des niveaux énonciatifs à l'œuvre; les encadrés

6 Qui emprunte le mot (et une partie de la notion) à Pierre Fontanier (1821/1968).

7 Le néologisme est de Rigolot (1990, p. 52), calqué évidemment sur le *narrataire* de Genette (1972, pp. 227 et 265 ss.).

8 Au moins pour ces raisons: les relations entre les énonciateurs ne sont pas les mêmes à chaque niveau, et il n'est pas sûr par exemple que le métatexte en-

symbolisent les *objets* de discours respectifs des énonciateurs en présence: de même qu'un narrateur, par son récit, ne peut entrer dans le monde qu'il raconte, de même l'auteur, en créant un texte (qui met en place une situation fictive d'énonciation), n'est pas dans le monde narratif. Et il va de soi que la frontière est en droit aussi forte entre le discours-objet et le métadiscours (ce sont les termes d'Alexandrescu, 1979, *passim*, notamment p. 208), entre le texte et le métatexte.

LA MÉTALEPSE ANALOGIQUE

Il apparaît que notre dérive métatextuelle est au niveau de l'instance d'énonciation textuelle, ce qu'est la métalepse au niveau de l'instance d'énonciation narrative: l'intrusion d'un niveau énonciatif dans un autre ou la permutation de niveaux énonciatifs hiérarchisés. Cela apparaît davantage encore quand on analyse une des formes dérivées de la métalepse, que Murat (1983) appelle la «métalepse analogique» (p. 77); il analyse cette figure à partir du *Rivage des Syrtes* de Julien Gracq, dont voici un exemple typique:

L'odeur entêtante des eaux mortes soulevait comme une marée les parfums des gros buissons de fleurs, leur donnait cette même opacité funèbre et mouillée qui nous glace les tempes dans une chambre mortuaire (p. 78).

Voici la description que fait Murat de cette figure:

Celle-ci tient à la neutralisation du temps par le présent achronique [...] et au court-circuit énonciatif que produisent le déictique «extra-textuel» d'une part, et d'autre part le pronom indéterminé *on* ou *nous*: ce dernier, qui intègre énonciateur et énonciataire dans un *sujet cognitif* global, est particulièrement caractéristique (p. 77).⁹

Or c'est un phénomène de même nature qui permet à un commentateur de ramener un phénomène textuel à son propre univers, c'est-à-dire,

globe l'énonciateur du texte de la même façon que, de toute évidence, le texte englobe le récit. Il n'est pas sûr non plus que la relation du narrateur à la diégèse soit de même nature que la relation de l'auteur au récit. D'autre part, le schéma ne rend pas compte de la coupure entre fictif et réel, se rendant ainsi coupable, si l'on veut, d'une dérive métatextuelle...

9 Cf. p. 31, où Murat propose une autre analyse de cette figure, en la rattachant à la métalepse décrite par Genette.

pour reprendre les termes de Murat, d'intégrer énonciateurs textuel et métatextuel dans un *sujet cognitif* global.¹⁰

Dans la métalepse analogique de Murat, on observe une identification entre un élément de la diégèse et une expérience supposée partagée par le narrateur et le narrataire; il suffit au commentateur de franchir une nouvelle étape, de poser que cette expérience est celle du monde réel, partagée par l'auteur et le lecteur (et, de fait, par le commentateur et le narrataire). Si ce n'est le même, c'est du moins un «court-circuit énonciatif» du même ordre qui fait passer un fait diégétique dans la catégorie des expériences communes aux co-énonciateurs du récit et un fait textuel (l'effet de réalité de ce fait diégétique) dans la catégorie des objets de discours possibles dans la réalité.

LA DÉLOCUTIVITÉ

L'intégration du texte dans le métatexte peut faire penser à cette autre forme de dérive métaleptique, où les frontières sont également brisées entre des instances d'énonciation pourtant distinctes: le discours indirect. Dans sa typologie des discours, Bronckart (1996) présente en effet les discours indirect et indirect libre comme des cas de «fusion des mondes du discours interactif et du discours majeur» (pp. 208-210), ce dernier étant en général un récit interactif ou une narration. On négligera le cas du discours indirect libre¹¹ pour s'intéresser à un cas particulier de l'usage du discours indirect, d'autant qu'il permettra de s'appuyer sur un appareil conceptuel d'un autre ordre, relevant de la linguistique.

Ducrot a analysé une «dérive» semblable à celle dont nous cherchons à rendre compte, «la confusion entre le langage qu'on étudie et le métalangage au moyen duquel on l'étudie» (1984, p. 117). Reprenons l'exemple qu'il propose: un linguiste, observant qu'un locuteur (L) dit à propos d'une personne (P): «P est intelligent», a à sa disposition deux descriptions possibles:

- (1) L a dit: «P est intelligent.»
- (2) L a dit que P est intelligent.

10 On en a vu déjà des exemples dans certaines questions de compréhension au brevet des collèves (voir *supra*, notamment p. 157).

11 Dont Bronckart observe qu'il garde un plus grand nombre de propriétés du discours interactif que le discours indirect. Sur le discours indirect libre, cf. les remarques de Ducrot (1980, pp. 57-60), qui sont dans la logique de son approche du discours indirect que l'on examine plus loin.

Ces deux descriptions d'un même événement, dit Ducrot, «bien qu'elles soient construites avec des termes du langage ordinaire, appartiennent, dans l'utilisation qui en est faite ici, au métalangage de la linguistique». Mais elles ne sont pas équivalentes: si la deuxième description est banale dans l'usage ordinaire du langage, elle est, pour Ducrot, inacceptable dans un énoncé métalinguistique. Car, contrairement à l'exemple 1 (où «dire» signifiait «prononcer des mots», ce qui rendait acceptable la présentation de l'événement linguistique que représente l'énoncé de L), «dire» signifie, dans l'exemple 2, «quelque chose comme <asserter>, <affirmer> – en donnant pour objet à l'acte désigné par ces verbes, non pas un énoncé, mais une entité intellectuelle abstraite, que les logiciens appellent <proposition> ou <contenu>» (p. 120).

Pour le linguiste qui rapporte l'événement linguistique en question, L a pris position quant à la vérité d'une proposition: L a affirmé soit que P appartenait à une catégorie repérable, celle des gens intelligents, soit que P possédait une certaine propriété. Or, lorsque notre linguiste utilise l'adjectif «intelligent» sans guillemets, comme dans l'exemple 2, dit Ducrot, «il ne s'agit plus d'une expression du métalangage désignant une expression du langage, mais d'une expression du langage incorporée au métalangage». La conséquence est d'importance: le linguiste en ce cas prend à son compte le mot «intelligent», et assigne à ce mot valeur de concept désignant soit une *catégorie*, soit une *propriété*.

En cela, il ne fait que se comporter comme une personne usant du langage ordinaire. Car l'énoncé de L, pour Ducrot,

ne constitue pas, au niveau profond, une affirmation – c'est-à-dire qu'il ne sert pas fondamentalement à soutenir qu'une certaine proposition (au sens logique du terme) est conforme à la réalité. A ce niveau profond, la description d'un tel énoncé peut être purement argumentative: on doit indiquer uniquement le type de conclusion en faveur desquelles il peut être présenté (p. 123).

Ce n'est qu'ultérieurement que l'adjectif prend une signification seconde, désignant une propriété, celle que l'on assigne à une catégorie de personnes P à propos desquelles on argumente en disant: «P est intelligent¹²».

Autrement dit, «il s'agit de la fabrication d'une propriété à partir d'un discours». Cette «fabrication» est donc une *dérivation*, que Ducrot

12 On notera qu'un phénomène identique s'est opéré pour le mot «remords» que j'analysais plus haut en donnant un exemple typique de dérive métatextuelle dans une question de compréhension.

appelle, reprenant en cela une expression de Benveniste, *dérivation délocutive*. Pour Ducrot, quand L dit: «P est intelligent», il reproduit une «dérivation délocutive», inscrite dans la langue, portant sur l'adjectif «intelligent», de sorte que son énoncé, purement argumentatif au départ, peut – et doit dans la langue d'usage – être réinterprété comme une affirmation, désignant P comme possédant une propriété.

Pour Ducrot, cette dérivation délocutive est fondamentalement la même que celle qui s'opère quand d'une expression du discours on vient à créer un autre terme: «remercier» à partir de «merci» (c'est à propos de ce phénomène que Benveniste a inventé la notion¹³). Dérivation fréquente donc dans le langage ordinaire, et qui n'a rien de répréhensible... Sauf lorsque c'est un linguiste qui, dans son métalangage, fait s'opérer la même dérivation, sans en être conscient.

Car on peut lui reprocher, dit Ducrot (1984), d'avoir «opéré, en tant que linguiste, la dérivation délocutive dont le langage est le siège», et d'en avoir «intégré le produit à son discours scientifique. Il a *fait*, à son propre compte, et sans en avoir conscience, ce que font les sujets parlants – alors qu'il avait à *décrire* ce qu'ils font, et à leur en faire prendre conscience» (p. 123).

LA DÉTEXTUALITÉ: ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

C'est là un cas de dérive métalinguistique, où s'efface la frontière entre langage et métalangage, de même qu'il y a dérive métatextuelle dans le fait d'incorporer un phénomène textuel dans un métatexte. Mais cette dérive, Ducrot l'analyse comme la conséquence d'une dérivation linguistique. Or, la «dérive métatextuelle» provient également d'une dérivation textuelle, quand un effet du texte en vient à être perçu comme un fait. C'est ce qui se passe dans la question de compréhension analysée dans l'étude précédente (Q14): la question «Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords?» est ainsi le fruit d'une dérivation textuelle; «Arzel» est un personnage agissant dans un monde fictif construit par le texte, de même que le «remords» est un sentiment construit par le texte et indissociable des personnages en question. Que le «remords» soit un concept que la langue manie ordinairement, autrement dit que ce soit une donnée extratextuelle, est évident: c'est à cette condition d'ailleurs que peut jouer l'effet de réel. Le problème est de savoir si l'on peut

13 «Les verbes délocutifs» in Benveniste (1966, pp. 277-295).

considérer qu'un monde fictif construit à partir de données extratextuelles en devient une à son tour.

L'illusion référentielle – effet proprement textuel¹⁴ – joue au-delà de son champ légitime quand un discours métatextuel l'ignore – ou feint de l'ignorer. Car feindre d'ignorer une illusion textuelle, c'est être encore dans de la fiction: il n'est pas anodin que la fiction intègre le métatexte.¹⁵

Pour suivre les choix terminologiques de Ducrot, on appellera *dérivation détextuelle* – ou *détexualité* – le phénomène qui amène un discours sur un texte à intégrer un effet textuel.

DÉTENTIALITÉ ET PARAPHRASE

Forme bien particulière et spécifique du dialogisme ou de l'intertextualité constitutive de tout discours sur les textes (ces mots sont empruntés bien sûr à Bakhtine, *via* Todorov, 1981), la détexualité rappelle que le langage n'est pas d'un usage tranché comme le laisse penser la dichotomie linguistique/métalinguistique ou les frontières posées comme étanches dans la figure 2 (*supra*, p. 159). Si on se rapporte aux usages réels, les frontières sont tremblantes, comme le rappelle Fuchs (1982): «Que la distinction entre métalinguistique et linguistique ne soit pas nettement tranchée dans le fonctionnement concret du langage et qu'il existe de nombreuses zones floues, intermédiaires, est confirmé dans le domaine de la *citation*» (p. 110). Notons cependant que la citation¹⁶, forme canonique du dialogisme du commentaire, ne réalise pas nécessairement, on l'a vu, une détexualité: quand le segment cité est clairement identifié comme tel et devient *signe*, pour reprendre l'idée de Compagnon (1979, p. 57), il peut être *objet* d'un discours et les frontières

14 «Dans tout texte représentatif, le lecteur «croit» que le personnage est une personne; cette interprétation se fait selon certaines règles qui se trouvent inscrites dans le texte» (Ducrot & Todorov, 1972, p. 288).

15 Notons que cela distingue le phénomène de dérivation métatextuelle ici décrit (phénomène objectivement descriptible) du phénomène que Kerbrat-Orecchioni (1986) définit comme la «littérialisation» du «trope fictionnel», «où la diégèse est prise comme une réalité documentaire» (p. 328): il s'agit là d'un phénomène qui concerne le rapport du lecteur à l'illusion référentielle, non le rapport du métatexte au texte.

16 Sur la citation et son intégration au métatexte, outre le livre de Compagnon (1979), *cf.* les remarques de Kerbrat-Orecchioni (1980, pp. 162-167) et, concernant plus spécifiquement la citation dans le commentaire de texte, voir les analyses de Veck (1989, pp. 49-51).

énonciatives ne sont pas franchies. La question qui se pose est plutôt de savoir, pour emprunter encore à Compagnon (1979, pp. 31 ss.) une image parlante, comment se greffe ce signe textuel dans le métatexte, de la reproduction en position autonymique d'un segment du texte à son incorporation pure et simple (sans guillemets) par le commentateur dans son propre énoncé, en passant par la «connotation autonymique» (cf. *supra*, p. 153 et n. 4) et quel est, en quelque sorte, le degré de détextualité réalisée par cette greffe¹⁷.

La détextualité rappelle que le commentaire est un genre spécifique de discours, à mi-chemin entre les discours théorique et narratif, en ce qu'un texte de nature théorique est amené à intégrer des éléments d'un monde raconté. On a là en effet un exemple assez typique de ces «textes intermédiaires» dont parlent Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier (1985, pp. 101 ss.), même s'ils n'envisagent pas le commentaire: ce dernier combine en effet certains aspects que Bronckart considère comme propres aux discours théorique (1996, pp. 173-175) et narratif (pp. 179-181), même s'il ne fait pas non plus mention de ce texte un peu particulier qu'est le commentaire ou le résumé de texte narratif¹⁸.

Le commentaire a de fait beaucoup des caractéristiques du résumé d'une œuvre narrative, que Weinrich (1964/1973) voit comme un «genre» spécifique, dont l'une des caractéristiques est précisément la fusion des formes de discours: les adverbes (comme *la veille, à ce moment(-là), le lendemain*) qui, ordinairement se combinent de préférence avec les «temps narratifs» (plus-que-parfait, passé antérieur, imparfait, passé simple, conditionnel), se trouvent cohabiter, dans le résumé, avec des «temps commentatifs» (passé composé, présent, futur). Pour lui, «cette association insolite de temps commentatifs et d'adverbes temporels narratifs produit une certaine ambivalence qui, avec d'autres marques, est constitutive du résumé comme «genre»» (p. 265). Ce qui est assez logique pour un genre de discours que Genette appelle les «résumé».

17 Sur l'image de la greffe, cf. les remarques de Charles (1978, pp. 134 ss.); cf. aussi Genette (1982, p. 12).

18 Bronckart (1996) envisage bien une «fusion de la narration et du discours théorique» (p. 210) mais il ne fait allusion qu'à des segments d'ouvrages historiques qui «évoquent des événements historiques en même temps qu'ils exposent les tenants et aboutissants d'une situation ou d'un problème technique».

més *métalittéraires*» (1982, p. 281), et dont la caractéristique est de combiner deux modes de description: celle de l'histoire et celle du texte.¹⁹

Cette fusion des formes de discours n'est pas en soi une manifestation de détéxtualité, mais peut être la source des phénomènes de détéxtualité que nous avons observés et qui permettent de mieux comprendre comment et pourquoi un métatexte peut parfois donner l'impression de répéter le texte ou, pour reprendre l'expression de Derrida, de «plier le métalangage» (1981, p. 231).

La transgression énonciative que réalise la détéxtualité gomme la frontière entre le textuel et le métatextuel. Or, j'avais dit la même chose de la paraphrase *stricto sensu*, dans la revue (en première partie) des usages scolaires de la paraphrase (p. 13) comme de ses avatars littéraires, qu'il s'agisse de la paraphrase biblique (p. 14) ou du commentaire à sa naissance (p. 23). Mais, en fait, la nature de la transgression est inverse: dans la paraphrase *stricto sensu*, le métatexte fonde son énonciation dans celle du texte-source; la détéxtualité fait se fondre le texte-source dans le métatexte. La paraphrase *stricto sensu* associe le métatexte au texte, en mimant son énonciation; la détéxtualité, au contraire, nie l'énonciation du texte-source en incorporant un élément du texte, comme s'il n'était pas textuel, dans le métatexte.

Ces différences ne doivent pas masquer l'essentielle solidarité entre les deux phénomènes, qui explique d'ailleurs pourquoi le mot *paraphrase* s'est peu à peu libéré de son sens *strict* pour désigner, *largo sensu*, toute production perçue comme répétant le texte. Pourtant cette répétition, quand elle s'opère dans le commentaire, n'est que par exception de nature strictement paraphrastique: elle est presque exclusivement détéxtuelle, comme on a pu le remarquer dans l'étude des commentaires d'élèves et des jugements de paraphrase des enseignants.²⁰

Dans son approche de la genèse des formes discursives du commentaire, parlant de Muret (dont on a reproduit, p. 24, un extrait significatif), Mathieu-Castellani (1990) considère d'ailleurs comme un signe de *para-*

19 Pour exemples, voici ceux que propose Genette: «Au début de *l'Etranger*, Meursault apprend la mort de sa mère» mais aussi «*l'Etranger* est écrit au passé composé».

20 Rappelons d'ailleurs à cet égard que dans le commentaire d'un extrait de Flaubert par un élève de seconde, la confusion des niveaux énonciatifs apparaît comme le facteur le plus important de jugement de paraphrase: voir *supra*, p. 87.

phrase ce que nous considérerons désormais comme une manifestation de *détexualité*:

La paraphrase [...] modifie [...] l'énonciation.²¹ Une exclamation [...] suscite cette annotation de Muret: «Il déteste [...]». Une interrogation [...] appelle cette remarque: «Il prie [...]». L'assertion [...] est ainsi glosée: «Il reprend [...]». *Il déteste, il prie, il reprend*: la transposition, ignorant le régime d'énonciation, traite chaque figure de style comme l'expression d'un «sentiment» de l'auteur, le commentateur croit ou feint de croire que *dire* équivaut à *faire*, que le discours est performatif²² (pp. 46 ss.).

Mathieu-Castellani en vient assez naturellement à mettre sous le signe de la paraphrase tous les commentaires qui obéissent aux mêmes principes, soit l'ensemble de l'explication traditionnelle, qui n'a pas disparu de nos jours (*cf. supra*, p. 45).

Il est cependant nécessaire de distinguer les deux phénomènes et d'éviter de mettre globalement sous le signe de la paraphrase un discours qui les réalisent l'un ou l'autre. Ce qui importe est de repérer que plusieurs phénomènes discursifs, propres à toute production métatextuelle, contribuent à faire naître la perception d'une répétition que donne le métatexte par rapport au texte-source.

LES FONCTIONS DISCURSIVES ET COGNITIVES DE LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE DU TEXTE LITTÉRAIRE

La *détexualité*, en même temps qu'elle fait voir combien peuvent être fragiles les frontières entre texte et métatexte, inscrit l'effet de paraphrase au sein de ce dernier, obligeant à mettre en cause également la frontière entre commentaire et paraphrase, celle-ci n'étant pas le contraire de celui-là, mais comme son fondement.

Il est possible, à ce stade, de redéfinir, en tant que produit, la paraphrase dans le commentaire comme une forme de discours qui intègre en lui-même, sans discontinuité énonciative, une répétition d'un élément d'un texte-source: son système énonciatif, une séquence lexicale, un

21 Ce qui est le contraire, précisément, de la paraphrase *stricto sensu*.

22 Notons à cet égard que Ducrot, dans son approche de la délocutivité, qui fonde notre concept de *détexualité*, passe par l'analyse et la critique de la notion de «performativité», qui réalise pour lui la même dérivation linguistique que la délocutivité.

contenu sémantique, un effet textuel... Et si l'on envisage la paraphrase en tant qu'activité, elle apparaît comme une «stratégie cognitivo-langagière» (Fuchs, 1994a, p.162) qui est en soi toujours un travail d'interprétation, de verbalisation d'une appropriation/construction du sens. C'est pourquoi, malgré la volonté souvent affichée d'établir en théorie des frontières étanches entre les discours métatextuels, la pratique fait apparaître clairement la nature explicative (ou justificative) de la paraphrase²³.

LA PARAPHRASE COMME VERBALISATION D'UNE ACTIVITÉ ÉPITEXTUELLE

Le rôle interprétatif de la paraphrase est apparent dans les discours attendus des élèves en situation scolaire: cela est vrai des réponses aux questions de compréhension²⁴ ou du dialogue entre un enseignant et sa classe à propos d'un texte²⁵, mais cela est particulièrement clair dans les échanges conversationnels à propos d'un texte au sein d'un groupe²⁶. Mais cela exige, pour emprunter à Burgos (1996) une expression particulièrement parlante, de ne pas «enfermer les textes dans un appareil discursif qui décourage le jeune lecteur d'entreprendre ce travail de négociation de sens par quoi se construit une lecture véritable» (p. 267)²⁷.

23 C'est sans doute ce qui explique le phénomène troublant que l'on a observé plus haut (p. 83 ss.): le faible taux de jugement de paraphrase dont bénéficient, en réception, les énoncés réalisant une métapredication d'identité. En fait, les traces de l'énonciation dans un métatexte sont perçues comme une marque d'interprétation, même dans des énoncés qui sont par nature *paraphrastiques*.

24 Une analyse attentive et *positive* de ce genre d'écrit scolaire montre l'impossibilité de repérer à quel moment se fait le passage entre ce qui est de l'ordre de la *répétition* et ce qui relève de l'*interprétation*. Je ne peux faire ici la démonstration de ce qui, en fait, n'est qu'une évidence: je renvoie à l'étude que je propose ailleurs (Daunay, 1999c, pp. 409-417).

25 Cf. *supra*, p. 30.

26 Il ne m'est pas possible non plus de le montrer par une étude détaillée d'une interaction entre élèves: je me permets de renvoyer encore à Daunay (1999c, pp. 418-430). Cf. encore Daunay (à paraître, troisième partie).

27 Cf. Portine (1998), en conclusion de son article «Lecture-écriture et reformulations»: «Nous cherchons à mettre en mouvement des capacités des étudiants. Cela est possible parce qu'à l'oral on peut organiser la négociation de sens, et ce faisant apprendre à traduire des signes en signification» (p. 367).

On se rappelle (ce que nous avons évoqué *supra*, p. 41 ss.) comment une certaine conception du texte littéraire et de son étude scolaire crée un effet de censure, non seulement d'un certain rapport au texte (d'appropriation et d'identification), mais aussi des formes discursives qui peuvent en rendre compte – dont la paraphrase.

Si l'on admet que la paraphrase (entendue comme activité cognitive et langagière dont le produit est une forme de répétition du texte dans le métatexte) ressortit à une dynamique d'appropriation du texte et de socialisation de la lecture, il est curieux qu'elle soit interdite d'expression, ou tolérée à la limite comme voie d'accès à un discours plus autorisé, mais rejetée quand un discours la rend explicite: on reconnaît là en effet une des causes principales du rejet de la paraphrase, comme plusieurs indices le laissent apparaître dans diverses études de cet ouvrage (particulièrement p. 97 et 106, où l'on voit que les traces des opérations métatextuelles sont source de jugement de paraphrase).

Il s'agit ici de mettre en lumière le rôle de la paraphrase dans les activités de lecture – donc de compréhension et d'interprétation, qu'elles soient ou non explicitées. Il faut pour cela rappeler le principe énoncé avec force par Certeau (1990) selon lequel *toute lecture est active*. Il convient en effet avant tout de briser avec la représentation d'une différence de nature entre une lecture conçue comme *passive*²⁸ et la lecture *active* que seraient les lectures lettrée et scolaire. Viala et Schmitt (1983) affirment ainsi: «Nulle lecture n'est naïve [...]. Il existe des mécanismes, des règles (implicites et inconscientes le plus souvent) qui guident le choix, l'exploration ou l'interprétation de ce qu'on lit» (p. 22). C'est ce principe qui fonde leur analyse de la *rhétorique du lecteur* et qui les amène à affirmer: «Dans l'acte de lecture s'opère tout un travail de sélection, oublis, rapprochements, ajouts, bref: de *transposition*, par lequel le lecteur traduit le code du texte dans son code personnel. Toute lecture est une re-production du texte» (p. 22 ss.)

Cette négation de l'idée d'une lecture naïve par une description de l'activité lectrice se retrouve sous la plume de Goulemot, qui réaffirme, dans son article «De la lecture comme production de sens» (1985), l'activité créatrice du lecteur dans toute lecture:

28 Le concept de lecture *passive* est un trait récurrent des tenants de la lecture littéraire: on en trouve de nombreuses traces chez Picard (1986, notamment p. 53, p. 151, p. 309). Certeau conteste avec force «l'assimilation de la lecture à une passivité» (1990, p. 244).

Toute lecture est une lecture comparative, mise en rapport du livre avec d'autres livres. Comme il y a *dialogisme* et *intertextualité*, au sens où Bakhtine entend le terme, il y a *dialogisme* et *intertextualité* dans la pratique de la lecture elle-même (p. 122).

Il disait plus haut (*ibid.*):

Je ne crois pas [...] qu'il existe de lecture naïve, c'est-à-dire préculturelle, hors de toutes références à elle. Ce que je souhaiterais saisir ici, ce sont les jeux de connotations que produit la lecture, sans qu'elle commande pour autant un discours critique ou mette en œuvre un métalangage (p. 116).

Toute lecture d'un texte engage des processus de traitement de même nature que ceux qui sont ordinairement répertoriés comme relevant de la lecture littéraire.

La lecture repose sur les fondements de ce qui constitue l'herméneutique la plus élaborée. Rien n'interdit de prendre au mot Ricoeur (1986): «Lire, c'est, en toute hypothèse, enchaîner un discours nouveau au discours du texte» (p. 152), ou Gadamer (1982): «Interpréter et comprendre, cela signifie le dire avec mes propres paroles. C'est pourquoi la traduction est le modèle de l'interprétation» (p. 45). Certes, l'entreprise de l'herméneutique contemporaine n'est pas de rendre compte de la lecture spontanée de l'apprenti-lecteur, mais la réflexion sur la lecture qu'engage une réflexion épistémologique sur l'herméneutique aboutit constamment à des propositions générales sur la simple activité langagière de lecture, qui ne sont pas interdites d'application extérieure au champ d'investigation initiale.

Les discours destinés à nier la légitimité des lectures spontanées d'élèves interdisent de fait de fonder un apprentissage qui active, au lieu de les occulter, les compétences des élèves. Or la lecture met en œuvre des processus d'émergence du sens qui ne sont pas nécessairement explicites, mais qui relèvent de ce que Jorro (1996, p. 113 ss.) appelle la «textualisation» – en opposition à la «textualité», qu'elle définit comme un rapport savant à l'écrit, à caractère métalinguistique. On peut en fait considérer la *textualisation* comme le versant *épilinguistique* de la textualité, ou comme la manifestation d'une compétence *épitextuelle*²⁹.

29 La notion d'épilinguistique est de Culioli (1968): «Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (définie comme «activité métalinguistique non consciente»)» (p. 108). Cf. Culioli (1990, p. 141). S'inspirant de ce concept, Gombert a forgé, dans *Le Développement métalinguistique* (1990), une famille de mots pour désigner les «méta-processus»

Il est possible dès lors de définir comme paraphrase toute verbalisation (métatextuelle) des processus (épitextuels) de textualisation, c'est-à-dire d'émergence du sens. La paraphrase, en tant qu'activité métatextuelle, participe ainsi de l'acte de lecture et de son apprentissage, comme le suggère Portine, dans son article «Lecture-écriture et reformulations» (1998): «L'on utilise alors l'écriture comme procédure d'accompagnement de l'acquisition d'une capacité de lecteur, c'est-à-dire d'une capacité d'agencement de sens» (p. 367).

Dolitsky et Piérault-Le Bonniec (1988) en appellent au principe de générosité de Grize (1982), selon lequel le récepteur d'un message pose que ce dernier a un sens et qu'il convient de le trouver:

On peut se demander si ce principe de générosité ne tient pas justement au fait que l'auditeur dispose du processus paraphrastique pour tenter d'approcher le sens, en particulier quand il a l'impression que celui-ci lui échappe. La paraphrase permet d'explicitier, de résumer, de morceler le discours, éventuellement de le réorganiser; c'est bien un processus dynamique d'élaboration du sens (p. 151).

Si l'on prend appui sur le modèle de traitement des textes qu'ont élaboré Kintsch et Van Dijk, (1978/1984³⁰), on peut considérer que la compréhension d'un texte passe par l'élaboration cognitive d'une microstructure et d'une macrostructure: ces deux niveaux sont constitués de *propositions sémantiques*, que le lecteur construit au cours de sa lecture. Au niveau microstructurel, ces propositions sont construites à partir des phrases du texte, dont elles sont la représentation sémantique, et qui constitue une *Base de Texte*. Celle-ci est dite *implicite*, parce que l'émetteur d'un discours peut laisser implicite ce qui est censé être connu du récepteur, et la Base de Texte reconstituée à partir des phrases réellement réalisées en surface ne peut être qu'Implicite. En revanche, le lecteur doit reconstituer des propositions (sémantiques) non induites directement de phrases du texte, mais inférées de celles-ci et nécessaires à la cohérence de la représentation sémantique qu'il se construit. Il élabore ainsi une Base de Texte Explicitée. La macrostructure, qui consiste en la construction de *macro-propositions* à partir des propositions sémantiques de la microstructure, peut être considérée comme «une sorte de résumé conceptuel du texte» (Fayol, 1992b, p. 107). Cela nous permet ici de défi-

des «épiprocessus» cognitifs (selon qu'ils sont ou non conscients) à l'œuvre dans les activités langagières (*ibid.*, pp. 20-24).

30 Cf. encore la synthèse de ces théories par Denhière et Baudet (1992, pp. 272-279).

nir la paraphrase comme *la verbalisation de l'élaboration cognitive de la macrostructure* (dans le cas du résumé, qui est une réalisation possible de la paraphrase) *ou de la Base de Texte – Implicite* (par exemple une paraphrase incluse dans un commentaire de texte pour en rappeler un élément) *ou Explicitée* (il s'agirait alors d'une paraphrase amplificatrice).

Si la construction d'une représentation sémantique (élaboration des Bases de Texte ou de la macrostructure) relève en général de processus automatiques, elle oblige parfois, notamment en cas de difficulté, à un retour sur le texte, et à un contrôle du traitement du texte. L'activité de paraphrase repose essentiellement sur ces processus de contrôle, et explicite les processus automatiques de saisie du texte, comme la hiérarchisation des informations ou les inférences à faire, par exemple. En cela, la paraphrase engage une activité de «métacompréhension», qui, selon Gombert (1990), «correspond à la capacité de savoir si on a compris ou non compris et à procéder aux ajustements appropriés en cas de non-compréhension» (p. 160).

Dire que la paraphrase peut être conçue comme la verbalisation de l'activité cognitive de construction du sens, permet de faire l'économie d'une définition de la paraphrase comme *reformulation* du texte: on parlera plutôt d'une *formulation de la compréhension*.

PARAPHRASE ET COMPRÉHENSION

Entendue en ce sens, la paraphrase peut avoir une efficacité pour faciliter la tâche de compréhension et de commentaire. Parlant des activités métatextuelles, Gombert (1990) note que dans de nombreux cas, elles

ne paraissent pas être mises en œuvre spontanément même par l'adulte. En fait, le facteur mnémonique paraît jouer ici un rôle important. La plupart de ces activités cognitivement très coûteuses ne sont faites que si leur utilité apparaît clairement aux yeux du sujet (p. 195).

Dans le travail de commentaire, la paraphrase peut permettre d'alléger la tâche, en sériant les activités de traitement complexe d'un texte: elle apparaîtrait alors comme un des éléments de la mise en œuvre progressive d'une série d'activités métatextuelles requises pour la compréhension du texte dans sa complexité, les verbalisations successives ayant pour conséquence de libérer la mémoire de travail.

Gombert poursuit par une autre observation, capitale: «Tout facteur contribuant à améliorer l'organisation des informations du texte en mémoire de travail augmentera pour le sujet la possibilité de contrôler son

activité en allégeant le travail cognitif nécessaire au traitement même du texte» (*ibid.*) Or, il faut rapprocher de cette remarque le compte rendu par Fayol (1992a) d'une étude montrant que la compréhension est facilitée si l'on propose au lecteur un texte rédigé «de telle sorte que la construction progressive de la <base de texte> par le lecteur se trouve facilitée» (p. 99). Dans cette optique, on pourrait définir une des fonctions possibles de la paraphrase: elle serait le moyen pour l'élève d'une réorganisation du texte plus proche de la représentation sémantique qu'il s'en est construite, ce qui faciliterait la production d'un commentaire.

Aussi peut-on considérer que sur le plan cognitif, la compétence épitextuelle constitue le fondement de l'apprentissage d'une compétence discursive métatextuelle – la différence entre les deux tenant à son caractère marqué ou non (plutôt que conscient ou non, comme on l'a vu plus haut). Un apprentissage systématique d'une posture réflexive formellement marquée comme telle (ce que constitue un discours normé comme le commentaire de texte littéraire) ne peut en effet que se fonder sur la part de réflexivité inhérente à toute activité ou habileté linguistique, sauf à vouer cet apprentissage à l'échec pour les élèves qui n'auraient pas d'autres ressources qu'eux-mêmes pour franchir le pas. Cela demande de se placer hors de tout système d'opposition binaire, où seraient présentés comme antinomiques des lectures littéraire ou non littéraire, des savoirs disciplinaires ou non disciplinaires, pour tenter de repérer, avec les élèves, des continuités entre le traitement textuel non verbalisé que représente toute lecture et le traitement textuel explicite que nécessite la lecture scolaire.

Cette approche peut mettre en lumière un point important dans l'apprentissage du discours métatextuel: si l'élève procède, dans la lecture rétroactive que suscite l'écriture du métatexte, à des ajustements de sa compréhension, il peut par exemple découvrir une possible inférence entre deux phrases du texte, qu'il n'avait pas construite spontanément lors de l'élaboration de la Base de Texte Explicite; il peut aussi repérer le lien qui unit deux propositions de cette dernière, ce qui peut l'amener à l'élaboration d'une macroproposition, dont il n'avait pas eu l'intuition. Cette construction explicite lui donne à penser qu'il s'agit là de la conséquence d'une interprétation de haut niveau, alors qu'elle pourra être jugée par un lecteur expert comme une donnée relevant d'un traitement minimal du texte.

Aussi peut-on ici formuler une nouvelle hypothèse: l'écart entre le jugement de paraphrase émis par le correcteur d'une copie et le jugement de non-paraphrase émis par l'élève en production s'expliquerait

par le degré de spontanéité dans la construction de telle proposition de la Base de Texte Explicitée ou de la macrostructure. Cela fait une fois de plus apparaître le caractère relatif du jugement de paraphrase, analogue finalement au «jugement de compréhension» dont Charolles (1981), qui en a défini le principe, montre également le caractère relatif:

Celui qui affirme comprendre ou ne pas comprendre un énoncé le fait toujours relativement à une certaine représentation qu'il a (ou plus exactement un certain calcul qu'il fait) de ce que cet énoncé doit ou pourrait vouloir dire tant du point de vue de celui qui l'a produit, que du point de vue des autres qui viendraient à l'interpréter (p. 167).

On retrouve là les éléments constitutifs du *métajugement de paraphrase* défini plus haut (p. 143 ss.): le métajugement de paraphrase porté par un professeur sur un énoncé d'élève se fonderait dès lors sur un *métajugement de compréhension*, qui porterait sur le calcul fait par l'élève, calcul jugé peu en rapport avec la réalité de ce que son destinataire peut comprendre du texte-source.³¹

LA PARAPHRASE COMME SUBSTRAT DISCURSIF DU COMMENTAIRE

Il est assez logique que le jugement de compréhension ait quelque chose à voir avec le jugement de paraphrase quand on définit la paraphrase comme formulation de la compréhension... Une telle approche de la paraphrase interdit de la poser comme une forme identifiable (ou isolable) de discours métatextuel: tout discours métatextuel est d'une certaine manière paraphrastique, en ce qu'il est nécessairement la verbalisation d'une compréhension et d'une appropriation. La conséquence de cet état de fait sur le plan discursif est la nécessaire répétition du texte dans le métatexte, comme l'a notamment montré l'analyse du phénomène de détextualité au chapitre précédent.

Cela se trouve confirmé par le rôle des résumés dans le commentaire. Un résumé narratif, qui se donne explicitement comme la paraphrase d'une œuvre, n'est jamais une simple réduction du contenu de l'œuvre; ainsi, dit Weinrich (1964/1973):

En général, il sert d'appui au *commentaire* de l'œuvre littéraire. L'auteur d'un tel condensé ne peut avoir pour ambition de reproduire en plus bref

31 Pour illustration, cette remarque tirée du corpus oral analysé plus haut: «Paraphrase constante. Frédéric raconte le texte: merci, on avait compris...».

et en plus mal ce qui a été raconté mieux, et plus en détail³² [...]. Il s'agit bien plutôt de commenter une œuvre ou de donner à d'autres la possibilité de le faire sans défaillance de mémoire. Le résumé s'insère donc dans une situation commentative plus vaste dont il est un des éléments (p. 41 ss.).

Analysant le résumé des quatrièmes de couverture, Reuter (1992b) remarque: «Il n'est jamais *pur*, absolument distinguable de l'*analyse* (apparaissent ici commentaires, évaluations...)» (p. 228).

Charles (1995) montre d'ailleurs le rôle que joue le résumé narratif dans la constitution même du texte comme objet de commentaire; proposant plusieurs résumés d'un même passage d'*A la Recherche du temps perdu*, il note que «ces «résumés» sont autant de traces de lecture et que, comme tels, ils sont les canevas sur lesquels se sont tissées ou vont se tisser des analyses» (p. 63). En voici une illustration assez limpide, dans cette déclaration de Bourdieu (1992) à propos de son étude de *L'Éducation sentimentale*: «Pour permettre au lecteur de suivre plus facilement l'analyse proposée ici et d'en contrôler la validité en la confrontant à d'autres lectures, on a reproduit en annexe à ce chapitre un résumé de *L'Éducation sentimentale*» (p. 19, n. 1). Le résumé, donné ici pour permettre de contrôler la validité de la lecture d'une œuvre, en constitue donc bien la lecture.

Genette analyse les différentes formes de résumés de ce type qu'il distingue du *digest* en les nommant des résumés *métalittéraires* (1982, p. 281). Il en montre le rôle de commentaire quand il est «pris dans un discours dont il ne constitue qu'une unité préliminaire ou plus habilement dissimulée: le discours «critique» en général et sous toutes ses formes» (*ibid.*, p. 282). Le résumé peut donc avoir une fonction d'analyse, être en soi une analyse ou s'inclure dans un commentaire, lequel ne peut se passer de ce que Fuchs (1994a) appelle des «îlots de paraphrasage» (p. 15), à visée explicative, destinés soit à expliciter un aspect du texte qui peut paraître obscur, soit à permettre la cohérence du commentaire. D'où, dit Fuchs, une «*interpénétration* de fait entre les deux types de pratiques textuelles que sont le commentaire de texte et la paraphrase» (*ibid.*). Ces «îlots de paraphrasage» ne sont pas des résidus dans un discours métatextuel normé: ils en sont le tissu même.

Les fonctions cognitives et discursives de la répétition, dans le métatexte, du texte à commenter sont telles qu'il est impossible de condamner

32 Notons au passage le caractère péjoratif assigné *a priori*, et de façon pour ainsi dire *gratuite*, au résumé paraphrastique de l'œuvre littéraire...

la paraphrase en tant que répétition. C'est plutôt à s'interroger sur les effets d'une telle répétition ou de certaines de ses formes qu'il faut s'attacher: d'où la nécessité de réfléchir avec des élèves sur la question de la paraphrase, envisagée non comme une forme stable de discours, mais comme un objet problématique central dans l'apprentissage du commentaire. Mais cela suppose, pour reprendre les mots de Nonnon (1995), «de partir du postulat d'une logique et d'une fonctionnalité du discours des élèves, même s'il apparaît déviant, morcelé, redondant par rapport au texte» (p. 116).

Ce qui oblige notamment à quitter les «tabous» qui caractérisent les «jugements que l'on porte» sur les conduites langagières, pour reprendre les mots de François (1983, p. 128); par rapport à «Une pomme, c'est pour manger», définition en général considérée comme «inférieure», «sur le plan formel, *une pomme est un aliment* est assurément plus relevé, mais ne dit rien de plus, sinon «je suis quelqu'un qui connaît les noms abstraits, parle comme un livre...» (*ibid.*, p. 129). Une même prudence que celle dont fait preuve François à l'égard de la langue est nécessaire dans le domaine du discours métatextuel.

Loin des exigences formalistes et technicistes, mieux vaut traiter la paraphrase pour ce qu'elle est: un discours comme un autre sur les textes littéraires, dont les fonctions (cognitives et discursives) sont légitimes et qui ne saurait être banni comme un problème – mais qui demande au contraire à être *problématisé* avec les élèves. C'est ce que cherche à illustrer la dernière partie de cet ouvrage.

Chapitre 2

Pour une approche didactique de la paraphrase

Le dernier chapitre de cet ouvrage en constitue l'axe *praxéologique*: il s'agit de tirer les conséquences didactiques concrètes des aspects théoriques développés jusqu'à maintenant. Si l'on peut parler d'*opérationnalisation* de propositions théoriques, on ne saurait cependant y voir une quelconque *transposition*: on a suffisamment critiqué dans la première partie (*cf.* p. 42 et 49) les transpositions didactiques mécaniques pour qu'il ne soit pas douteux que ce n'est pas là l'objectif visé. Cette précaution est d'autant plus nécessaire que rien ne justifie, didactiquement, de donner à la paraphrase *en soi* un statut aussi exorbitant que celui qui semble lui être ici accordé, au vu de la place qu'elle a dans les démarches envisagées: ce n'est pas en effet parce qu'un objet de recherche a été isolé qu'il devient de ce fait l'urgence didactique du moment.

Il convient davantage d'envisager les activités didactiques proposées ici comme une mise en perspective du triple objectif d'enseignement que constitue la maîtrise

- des modalités de questionnement d'un texte,
- des discours possibles sur ce texte *et* sur son questionnement,
- du discours acceptable dans le genre spécifique du commentaire littéraire.

Triple objectif qui n'en fait qu'un si l'on pose que cette maîtrise relève d'une même compétence à objectiver les textes et leur usage. Dans une telle perspective, loin de rejeter la paraphrase comme antinomique du commentaire, il convient de l'envisager comme un outil important dans l'apprentissage des compétences métatextuelles nécessaires à l'élève

pour répondre aux attentes diverses de l'institution concernant le commentaire de texte littéraire, pour peu que l'on adhère à ma proposition de définition de la paraphrase comme *formulation de la compréhension*, inhérente à tout métatexte, qui inscrit en son sein plusieurs formes de répétition du texte.

L'objectif d'une approche didactique de la paraphrase n'est pas de laisser les élèves «paraphraser» comme si la paraphrase avait des vertus magiques capables de déclencher des savoir-faire spontanés; il en est de la paraphrase comme de tout objet scolaire: la revendication de la spontanéité n'est jamais que l'aveu d'une impuissance scolaire à traiter des questions scolaires... Il s'agit au contraire de faire de la paraphrase à la fois un *outil* et un *objet* d'enseignement. Cela peut engager deux formes d'action didactique:

- activer et développer chez l'élève la part de réflexivité inhérente à toute activité de traitement de texte;
- amener l'élève à une meilleure maîtrise des formes (linguistiques et rhétoriques) du discours métatextuel le plus acceptable.

Il n'est pas possible ici de décrire dans le détail des démarches d'apprentissage, mais il s'agira de présenter des cadres de référence qui permettent d'envisager la paraphrase comme un outil et un objet d'enseignement. Il ne s'agit évidemment pas de poser des normes et des modèles d'exercices dont il faudrait supposer qu'ils détiendraient intrinsèquement des vertus pédagogiques et didactiques susceptibles de développer chez les élèves des compétences métatextuelles identifiables. L'approche de la paraphrase dans cet ouvrage a laissé apparaître les conséquences néfastes d'une conception normative et techniciste de l'approche des textes: ce n'est pas une autre norme ou une autre technique qu'il s'agit ici de préconiser, mais un positionnement épistémologique qui prendrait en compte les normes et les techniques actuellement dominantes à l'école. Si je me risque à analyser ou à proposer des «exercices» concernant la paraphrase, c'est avec l'intime conviction qu'ils ne seraient d'aucun intérêt s'ils étaient compris comme des moyens alternatifs de parvenir à développer les compétences métatextuelles des élèves. Ils sont simplement un contrepoint à une approche de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et du commentaire littéraires, et n'ont d'autre but que d'amener les enseignants comme les élèves à questionner, pour les mettre en perspective, les choix didactiques dominants concernant cet enseignement et cet apprentissage.

La seule visée d'exercices liés à la paraphrase dans un enseignement et un apprentissage de la lecture et du commentaire littéraires est d'aider les élèves à se construire la conscience d'une hiérarchie des discours touchant au littéraire, de l'existence de frontières entre diverses formes de discours métatextuels et de la nécessité de prendre concrètement position sur ces aspects dans la production d'un commentaire ou d'une explication de texte

Parler d'exercices de façon générale ou «typologique» oblige malheureusement à gommer ce qui fait précisément l'intérêt de ce que Suffys (1996) appelle le «tiers exercice» ou «exercice nul», par opposition à l'exercice d'application ou au «bel» exercice». L'«exercice nul», c'est l'exercice «adapté à une situation singulière, jamais intégralement reproductible», qui «n'existe que parce qu'il y a à un moment T un savoir en question, tel maître, tel groupe d'élèves» (pp. 23-27). Si je cite ces mots en introduction à ma présentation de démarches, c'est pour rappeler qu'elles ne sauraient s'entendre autrement que comme le «bricolage»¹ des principes ici énoncés, «soumis au temps, à l'influence des combinaisons relationnelles», pour reprendre les mots de Suffys.

LECTURE-ÉCRITURE PALIMPSESTE

Avant de présenter des propositions nouvelles, il convient de revenir sur des exercices d'écriture et de lecture actuellement en usage, où la paraphrase est centrale. Notre inventaire des pratiques scolaires paraphrastiques avait fait apparaître que l'école et le collège privilégiaient les exercices d'écriture palimpseste, comme aide à l'apprentissage de l'écriture (voir *supra*, p. 19). Mais de tels exercices, en ce qu'ils demandent à l'élève de mettre en œuvre des processus complexes de traitement de l'hypotexte en vue de la production de l'hypertexte (pour une définition de ces mots, cf. *supra*, p. 19), peuvent être conçus également pour favoriser la lecture, et l'activer. Ces exercices (qui se révèlent alors des réalisations assez canoniques de l'interaction lecture-écriture) peuvent aider l'élève à développer des compétences métatextuelles, entendues ici comme compétences à objectiver un texte pour en faire un objet de discours: d'où leur intérêt dans le cadre de l'apprentissage du commentaire

1 La notion de «bricolage» a souvent été empruntée à celui qui lui a donné un sens anthropologique, Lévi-Strauss (1962, p. 27): pour son transfert dans le domaine pédagogique, cf. Perrenoud (1994, pp. 34 ss.).

de texte, au collège certes, mais aussi au lycée – c'est ce qui fait l'intérêt de l'introduction de l'écriture d'invention dans les nouveaux programmes français pour le lycée, dont Petitjean et Viala (2000, pp. 26-28) présentent bien les enjeux.

LA PARAPHRASE AU CŒUR DE SITUATIONS-PROBLÈMES

L'objectif d'un dispositif didactique d'aide à la lecture² serait de favoriser chez l'élève un retour sur sa propre compréhension, c'est-à-dire sur les activités cognitives qu'il a mises en œuvre en lisant le texte. C'est là que s'opère le passage d'une paraphrase magistrale (consistant en l'élucidation de ce que l'élève ne comprend pas ou dit ne pas comprendre) à une paraphrase conçue par le maître comme une réponse à des questions que la situation didactique permettra aux élèves de se poser.

On a perçu dans les lignes qui précèdent la référence à des termes que Meirieu (1989) a proposés pour formaliser les stratégies d'enseignement connues sous le nom de «situations-problèmes», qui visent à éviter «deux écueils symétriques: les <pedagogies de la réponse> et les <pedagogies du problème>» (pp. 168 ss.). C'est à ce modèle pédagogique que l'on se référera pour envisager un apprentissage de la paraphrase, ou plus exactement un usage de la paraphrase dans le cadre d'un apprentissage.

Si l'on veut que la paraphrase soit un outil de développement des compétences textuelles (à lire) ou métatextuelles (à dire sa lecture, autrement dit à commenter), elle doit être un objet comme un outil d'apprentissage et donc être favorisée par l'enseignant avec des objectifs clairs, qui lui donnent une fonction perçue par les élèves. Pour que la paraphrase ait une fonction dans le travail d'écriture d'un hypertexte, je crois nécessaire dans un premier temps de «casser» l'évidence de l'hypotexte qui empêche souvent l'élève, et c'est un paradoxe apparent, de voir les éléments du texte qui sont essentiels pour sa compréhension. Or amener l'élève à repérer le problème que pose un texte peut passer par la nécessité de «problématiser» le texte, c'est-à-dire de rendre <problématiques> les solutions dont il est l'inscription» (Halté, 1987, p. 101). C'est en ce sens que pour améliorer la compréhension d'un texte, il peut être efficace dans un premier temps, de créer une «énigme» ou plus exactement un «objectif-obstacle» – pour reprendre les termes de Mei-

2 J'ai développé dans des articles de la revue *Recherches* les principes qui sont ici décrits: voir Daunay (1993a) et Daunay (1996).

rieu (1989, respectivement p. 167 et 172) dans sa formalisation de la situation-problème.

Il s'agit en fait d'*opacifier* la lecture. Le mot n'est pas gratuit: il est utilisé par Gombert (1990) qui cite et traduit ainsi une proposition de Cazden: «La maîtrise métalinguistique» est définie comme la «capacité de rendre opaques les formes verbales et de leur prêter attention en elles-mêmes et pour elles-mêmes» (p. 14). Dans la perspective qui est la mienne, opacifier un fait textuel a pour but d'en faire un objet d'analyse, en vue de développer chez l'élève une maîtrise métatextuelle, qui l'amènera à lui-même rendre opaques ces objets. C'est une procédure qui peut retrouver, dans une optique différente, les principes de la «lecture minutieuse» que préconise Aron (1987, p. 121):

Il ne s'agit nullement d'«expliquer» le texte, si on entend par là rendre clair ce qui est obscur [...]. L'opération aura atteint son but si – et seulement si – le texte, par la lecture dont il est l'objet, loin de devenir transparent, clair, transposable, se révèle plus «résistant», plus «épais», plus opaque que jamais, bref s'il s'érige lui-même, au terme du questionnement, en «question» (p. 121).

Du fait qu'un tel dispositif se fonde sur l'opacification du texte, la paraphrase y est centrale: la tâche consiste en effet à produire une paraphrase, c'est-à-dire, d'une manière ou d'une autre, à réécrire le texte. Mais la paraphrase intervient encore à un autre niveau: une situation-problème, par nature, exige que tout soit fait pour que la difficulté de la tâche ne soit pas perçue par les élèves comme un piège et que les moyens leur soient donnés de dépasser le problème posé. C'est ce qui explique que de tels dispositifs didactiques favorisent la discussion entre élèves pour réaliser la tâche; or toute discussion sur le texte à lire et/ou à réécrire engage assez naturellement une paraphrase orale de celui-ci.

De telles situations-problèmes trouvent leur justification dans l'hypothèse qu'une compétence métatextuelle peut trouver à se fonder sur un savoir-faire épitextuel, pour reprendre la terminologie posée plus haut. C'est ainsi que Delcambre (1989) préconise de

mettre les élèves en situation de travail épilangagier avant de les confronter à l'analyse métalangagière: les élèves sont amenés, par une manipulation quasi expérimentale qui engage un *faire*, à voir comment fonctionne le texte avant de devoir repérer, nommer, articuler les phénomènes, voire les expliquer ou les justifier dans un *dire* (p. 25).

D'où ce que Charolles (1984) appelle le «caractère ouvertement propédeutique de l'exercice» (p. 109), qui est destiné à «introduire une appro-

che plus technique»: il est clair que les situations-problèmes ainsi conçues doivent clairement viser un savoir et un savoir-faire en lecture identifiés par l'enseignant et identifiables, au cours de l'exercice ou après coup, par les élèves³. On voit bien comment la paraphrase ainsi conçue, dans une démarche d'apprentissage, en ce qu'elle «répète» et «fait retentir la lecture dans l'écriture» (pour détourner ce que dit de la citation Compagnon, 1979, p. 27) met en œuvre une réelle interaction entre lecture et écriture, non seulement quant à l'effectuation de la tâche (l'acte d'écriture est contraint par l'acte de lecture et inversement), et à sa réussite (le texte est mieux lu grâce à l'écriture et inversement), mais encore au niveau de l'acquisition de compétences (écrire favorise le savoir-lire et inversement).

Il s'agit là d'une des modalités du principe selon lequel il vaut la peine d'«écrire pour lire», principe que défend Reuter (1987, p. 195), en le justifiant en ces termes:

Ecrire apparaît comme un des modes de compréhension, comme une des manières pour opérer une déconstruction critique [...]. On ne lit plus, on n'explique plus, avant de faire (quoi? quand?) mais parce que l'on écrit et parce que l'on en éprouve le besoin (p. 196).

Un des intérêts à mes yeux de passer par l'écriture pour aider les élèves à lire est que ces derniers peuvent être amenés à projeter sur l'acte de lecture le caractère actif perçu par eux comme inhérent à l'acte d'écriture – alors qu'ils conçoivent rarement que ce caractère puisse être également constitutif de l'acte de lecture⁴.

INVENTAIRE DE PRATIQUES

Un inventaire des pratiques obéissant aux critères définis permet de repérer quatre grands types d'activités. La plupart des dates des démarches proposées sont anciennes, et remontent au début des années 1980; ce n'est pas tout à fait un hasard: on pourrait situer cette période d'inventivité en didactique du français (pour prendre des repères très subjectifs qui indiquent, tout autant que la période en cause, mes incli-

3 Verrier, dans ses propositions pour une «pédagogie des premières lectures» (1982, p. 114), pose le même principe (p. 110).

4 Ce principe didactique prend tout son sens si l'on suppose que le «savoir-faire textuel» est «commun au scripteur et au lecteur», comme le pose Da-bène (1987, p. 53). Sur la question de l'interaction lecture-écriture, cf. *supra*, p. 32.

nations propres) entre la naissance de la revue *Pratiques* (1974), fondatrice d'une démarche de recherche et d'innovation, et celle de la revue *Recherches* (1984), révélatrice de l'avancée des conceptions nouvelles.

Il faut commencer par évoquer les exercices de reconstitution de texte, qui ressortissent de la paraphrase *stricto sensu*, pratiquée dès l'Antiquité comme exercice d'écriture (voir *supra*, p. 12), en vigueur tant que s'imposait une conception rhétorique de l'enseignement (voir *supra*, p. 17) et dont la légitimité a toujours trouvé depuis ses défenseurs, du début du XX^e siècle (cf. Albalat, 1899/1992)⁵ à nos jours (cf. Fuchs, 1994a, pp. 16 ss.). Il faut noter d'ailleurs qu'un avatar (ou un extrême) de la paraphrase, l'exercice de reconstitution de texte, était encore recommandé par les Instructions officielles françaises pour le collège dans les années 1980 (voir *supra*, p. 18), et que le résumé de texte est toujours en vigueur dans le baccalauréat français (sur le résumé scolaire, voir *supra*, p. 19). Pour qu'apparaissent cependant les vertus didactiques et pédagogiques de la paraphrase, il convient de l'envisager dans des stratégies didactiques particulières, qui le constituent en *objet d'apprentissage*. Concernant le résumé de texte, c'est le cas, par exemple, quand il est inscrit dans des démarches qui le rendent fonctionnel aux yeux des élèves: Bain (1990) et Schnedecker (1991) ont fait à cet égard des propositions décisives.

Un autre exemple canonique de reconstitution de texte est le «texte-puzzle», dont Béguin (1982, pp. 90-93) décrit le principe au moyen d'un exemple; comme les autres exercices évoqués ici, le texte-puzzle se justifie seulement s'il répond à un objectif spécifique, que la mise en puzzle est censée faire mieux apparaître⁶. Autre exercice d'une nature proche et débouchant sur une reconstitution de texte: le «B dans A», pour reprendre la dénomination que Brassart et Delcambre (1988) ont donnée à un exercice, qui «consiste à injecter, de façon pertinente, des énoncés «B» dans le texte «A»» (p. 49, n. 9)⁷.

5 Albalat, dont certaines œuvres ont été rééditées par Albin Michel au début des années 1990, est revendiqué comme lointain ancêtre par la rédaction de la revue *TEM* (cf. Oriol-Boyer, 1992, p. 142).

6 Je renvoie sur ce point à une proposition d'exercice destiné à accompagner la lecture d'une nouvelle de Tournier, «La fin de Robinson» (Daunay, 1993a).

7 Ils en proposent un exemple à propos d'un texte explicatif, et Delcambre (1989, pp. 25-28) adapte cette démarche à un extrait de *Thérèse Raquin*. Un «B dans A» peut demander à l'élève de choisir parmi plusieurs «B» celui qui est pertinent (cf. Cauterman & Graczyk, 1986).

Deuxième catégorie de notre typologie: l'*écriture-imitation* - soit l'écriture palimpseste qui ne modifie pas les conditions d'énonciation du texte-source (cf. *supra*, tableau 2, p. 34). Ces exercices peuvent prendre des formes innombrables, parmi lesquelles la plus couramment pratiquée, semble-t-il (cf. *supra*, p. 19, note 15), est la lacune insérée dans un texte, dont Béguin (1982, pp. 93-102) a proposé une typologie et une description claire, qui met en lumière les enjeux de l'exercice (sur le référent littéraire du comblement de la lacune, cf. Duchesne & Leguay, 1985, pp. 129-130, ou Rodari, 1979, pp. 86-88). Une fois encore, précisons qu'il s'agit d'une situation-problème si et seulement si la lacune (que les élèves doivent combler) est choisie par l'enseignant pour faire apparaître un phénomène textuel spécifique⁸.

Verrier (1977), à partir d'un exemple portant sur «La Ficelle» de Maupassant⁹, donne une justification éclairante de ce type de démarche, qui fait ressortir qu'une écriture palimpseste est ici destinée à créer une situation-problème dans une interaction entre la lecture et l'écriture:

La *rédaction* de suites (et fins) pour cette nouvelle ne permet pas seulement de travailler sur un corpus de variantes ayant toutes une même «source», un même point de départ; elle permet aussi une *lecture* du texte de Maupassant [...]. C'est le travail d'écriture fourni par les élèves *autour* du choix de Maupassant, en contrepoint à ce choix, qui les conduit à se demander ce qui produit dans cette nouvelle l'effet littéraire de la clôture. L'aboutissement de leur travail, l'aspect le plus important n'est pas une réponse, mais une question (p. 207).

Dans la même lignée que la lacune, il est possible également d'insérer du texte dans un texte sans lacune et de demander aux élèves de faire un ajout au texte d'auteur (cf. Halté, 1987, pp. 100 ss.). Les mêmes principes sont en jeu, à ceci près que l'on peut mieux toucher du doigt avec les élèves les mécanismes d'engendrement de l'écriture, et peut-être retrouver là cette forme d'«engendrement paraphrastique» qui caractérise, selon Cerquiglini, à la fois la «culture scribale» du Moyen-âge (1990, p. 11) et «l'écrit écranique» de notre époque informatisée (p. 16). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si de telles propositions de démarche d'insertion

8 C'est évidemment ce qui distingue cet exercice de l'exercice à trous: cf. Béguin (1982, p. 93); je précise cette distinction dans mon article sur la lecture d'une nouvelle de Guus Kuijer (Daunay, 1996).

9 S'inspirant de Claude Bremond, il cherche à faire émerger par les élèves la «logique des possibles narratifs», de façon à problématiser leur lecture de la nouvelle.

se retrouvent dans un numéro de la revue *Texte en main* intitulé *Écriture et ordinateur*, où Balpe et Braffort font une typologie des formes de «production littéraire assistée», dont les «lectures informatiques» (1985, p. 25).¹⁰

Il faut faire ici un sort particulier à une démarche proche du genre de la lacune, le «dévoilement progressif de texte», qui se distingue en partie du «texte lacunaire». Cet exercice de dévoilement progressif (décrit à la même époque par Béguin, 1982, pp. 84-90 sous le nom de «lecture prospective», et par Verrier, 1982, pp. 111-112) a été particulièrement bien illustré par Dufays, Gemenne & Ledur (1996, pp. 180-193), qui l'exploitent pour développer chez les élèves la capacité à construire le sens d'un texte par formulation d'hypothèses fondées sur des indices clairement explicités¹¹.

Ressortissent encore à la catégorie des exercices d'écriture-imitation les exercices de pastiche et de parodie, dont Petitjean (1984) a clairement posé les «enjeux théoriques et pédagogiques». Parlant de l'écriture de pastiche, il écrit:

De l'intuition à la réflexion, elle diversifie les modes d'appropriation de la compétence textuelle.

Du copiage simple - lequel est indissolublement une opération de lecture et d'écriture mais avec une appropriation inconsciente de l'interstyle - à l'imitation délibérée - laquelle implique analyse et commentaire - le pastiche est une opération *active* qui ressortit à ce type de lecture-écriture que décrit Walter Benjamin, quand il parle de la copie (p. 3).

Petitjean, dans cet article, fait de nombreuses propositions didactiques, suivi quelques années plus tard par Bessonnat et Schnedecker (1990) qui, sur les mêmes bases théoriques, font des propositions d'exercices originaux. Sur les différentes formes de démarquage, il convient de renvoyer à Rodari (1979, pp. 78-95)

10 Il faut évidemment citer ici les travaux novateurs, comme souvent en la matière, de l'Oulipo: cf. le chapitre «Oulipo et informatique», dans Oulipo (1981, pp. 295-331).

11 Il renvoie également à l'usage didactique que je fais (Daunay, 1993a) de la nouvelle d'Alphonse Allais, «Un drame bien parisien», qu'Eco, dans *Lector in fabula* (1979/1985) prenait comme base de sa démonstration théorique. Pour un dévoilement progressif d'images visant les mêmes objectifs, cf. Daunay et Lusetti (1988) à propos du dévoilement progressif d'une gravure de Grandville.

Troisième catégorie de notre typologie: l'écriture-distanciation, qui modifie le système d'énonciation du texte. Relève de cette catégorie, bien évidemment, la réécriture d'une histoire avec changement de narrateur, ce qu'illustre parfaitement une proposition de Reuter (1992a), à propos de la nouvelle «Angèle», dont les caractéristiques narratives créent un «brouillage» qui fait hésiter le lecteur entre une lecture «réaliste-psychologique» et une lecture «policière». Reuter commente ainsi sa démarche: «Par ce type de travail, les *techniques d'écriture sont motivées* [...] et n'apparaissent plus comme un simple habillage formel. Un des caractères essentiels du texte, son jeu sur les deux lectures, peut alors être étudié» (p. 20).

Le «changement de point de vue» (qui s'opère par substitution ou par ajout de séquences textuelles) est assez proche du précédent exercice. Il est plus exactement à la frontière de cette catégorie et de la précédente, puisqu'il n'entraîne pas nécessairement une modification de l'énonciation du texte-source. Rangeons-le cependant parmi les exercices d'écriture-distanciation, pour la seule raison qu'il oblige à une transformation du texte-source sur un plan qui touche de près ou de loin à l'énonciation. Là encore, ce genre de démarche se justifie par l'objectif de faire ressortir (en les détournant) les choix de l'auteur en matière de focalisation.

Les exercices d'écriture-distanciation, comme les autres exercices d'écriture palimpseste, engagent, par une écriture *paraphrastique*, une lecture des textes à transformer, comme le dit assez clairement Béguin (1982): «Parallèlement à ce travail de manipulation portant sur le rôle d'un élément isolé, s'instaure chez l'élève une appropriation du texte d'origine qu'il s'agit de re-dire, donc de mémoriser, de s'incorporer, pour le communiquer autrement» (p. 104).

S'il est intéressant de travailler sur des textes qui portent en eux les problèmes de lecture, il est toujours possible évidemment, dans la même intention de révéler un aspect du texte en l'opacifiant, de créer des «textes-monstres», en demandant aux élèves de rétablir un choix narratif cohérent¹². C'est une même logique qui peut aboutir à ce que Béguin (1982) appelle des «transcodages» (p. 133), dont Dufays & al. (1996) donnent quelques exemples: «Jeux de rôles consistant à entrer dans la peau de personnages devant prendre une décision ou donner un conseil [...],

12 Cf. ma proposition à propos d'une nouvelle d'Asimov (Daunay, 1993a, p. 107).

écriture d'une lettre à la place du héros d'un roman épistolaire [...], plaidoyer ou réquisitoire dans un procès imaginaire» (pp. 168 ss.).

Quatrième et dernière catégorie de notre typologie des exercices de lecture-écriture palimpseste, la «lecture palimpseste». Les promoteurs des démarches décrites à l'instant envisagent parfois, comme Halté, un travail sur les états successifs de textes littéraires ou d'écrivains. Renvoyons simplement à l'essai de typologie (accompagné de propositions didactiques très concrètes) de Cadet (1989).

C'est cette fois comme objet d'étude que la paraphrase est au cœur de ces activités de «lecture palimpseste du texte», pour emprunter sa formule à Adam (1985/1992, p. 197), qui en montre l'intérêt, dans un chapitre intitulé «(Ré)écriture et paraphrase»:

L'activité de reformulation dont témoignent les versions successives d'un poème comme les transformations d'un autre texte en poème [...] livre un témoignage précieux sur le processus de production d'un texte poétique [...]. D'un point de vue didactique, ceci doit permettre aux élèves et aux étudiants de prendre conscience du fait qu'un poème n'est pas un chef-d'œuvre immobile, produit miraculeux du génie et du talent spontané d'un écrivain. Contre cette idéologie néfaste de l'inspiration, il s'agit de mettre en évidence l'importance du travail de (et dans) la langue.

Il ne manque pas non plus d'intérêt de travailler sur les brouillons ou états successifs de textes d'élèves. On a là un moyen de «donner aux brouillons toute leur richesse didactique», comme l'écrit Fabre (1990, p. 216), qui constitue la référence théorique en matière d'analyse de brouillons d'élèves¹³.

Dans tous ces exemples d'exercices, on voit ressortir les mécanismes d'engendrement des textes, où la paraphrase joue, de fait, un rôle central. Le faire apparaître aux élèves fait partie des enjeux de l'apprentissage des savoirs et savoir-faire métatextuels.

Citons à ce titre Bellemin-Noël, un des précurseurs de la critique génétique avec *Le texte et l'avant-texte* (1972), qui donne, à l'issue de l'introduction de son ouvrage, ce qui mérite d'être compris comme une justification théorique de l'approche didactique des brouillons dans un apprentissage de la lecture – *et de la paraphrase*: «Au fond, lire est peut-être une manière de récrire un brouillon – un brouillon analogue (et) sans cesse renouvelé, à jamais oscillant entre le Même et l'Autre».

13 Constant (1989, pp. 60 ss.) montre l'intérêt d'un travail sur les brouillons d'élèves comme aide au développement métacognitif. Cf. également Darras et Delcambre (1989, pp. 51 ss.).

VALEUR DE LA PARAPHRASE DANS LES EXERCICES
DE LECTURE-ÉCRITURE PALIMPSESTE

Toutes les démarches qui précèdent, qui relèvent toutes de la lecture-écriture palimpseste, font de la paraphrase un objet d'étude, dans une perspective de développement des compétences métatextuelles, entendues dans le sens de compétences à *objectiver* un texte pour en faire un objet de discours. De nombreuses autres démarches didactiques sont évidemment possibles pour poursuivre cet objectif, mais ce qui nous intéressait ici était de faire le tour de celles qui font de la paraphrase, dans cette perspective, un *outil* ou un *objet*, mais aussi un *moyen* central du dispositif. On peut en effet distinguer trois usages de la paraphrase dans ces démarches d'apprentissage:

- dans les activités d'écriture palimpseste, la paraphrase est l'*outil* central du dispositif didactique de situation-problème, puisque c'est par la production d'une paraphrase que les élèves peuvent parvenir à accomplir la tâche demandée;
- dans les activités de lecture palimpseste, la paraphrase est l'*objet* central du dispositif didactique;
- dans l'un et l'autre cas, la paraphrase est encore un *moyen* important induit par le dispositif pédagogique (travail de groupe ou dictée à l'enseignant) qui favorise les interactions entre les élèves amenés à parler des textes en présence, pour accomplir la tâche.

Ce qu'il faut retirer de ce tour d'horizon des exercices de lecture-écriture palimpseste, c'est que si ces démarches se fondent assez logiquement sur les acquis les plus techniques des recherches littéraires et engagent donc les élèves dans une approche à la fois technique et formelle des textes et de leurs lectures, c'est au moyen de la paraphrase qu'ils y parviennent. Par ailleurs, comme l'ont bien noté Dufays & al., de tels exercices permettent de «susciter la participation au contenu référentiel du texte» (1996, p. 168), et sont préconisés par eux «en réaction avec des pratiques qui n'envisagent l'élève que comme un analyste et un manipulateur de concepts et le texte que comme un système de signes et de procédés» (p. 165). Il importe à mes yeux que la paraphrase, conçue didactiquement comme mode d'accès à une meilleure maîtrise de la lecture, soit posée ici comme permettant en même temps une double posture d'identification et de distanciation, contre toutes les déclarations établissant une coupure et une hiérarchie entre ces deux postures (*cf. supra*, p. 44).

Il convient de préciser pour finir que pour développer les compétences de lecteur par une paraphrase conçue dans le cadre de situations-problèmes, tout texte est mobilisable, au nom du principe – qui ne doit pas rester un vœu pieux – selon lequel «la lecture littéraire ne se réduit pas à la lecture des textes littéraires», comme l'affirment avec force Dufays & al. (1996, p. 115).

OBJECTIVATIONS DE LA PARAPHRASE

Les démarches évoquées à l'instant faisaient de la paraphrase un outil essentiel au cœur du dispositif didactique. Les exercices de «lecture palimpseste» lui donnaient en outre le statut d'objet d'analyse, mais dans un cadre particulier, celui de l'auto-engendrement du texte: c'est donc ce dernier qui était la cible de l'analyse, sans qu'il soit besoin de parler de *paraphrase*. C'est à un niveau supérieur d'objectivation de la paraphrase que visent les démarches ci-dessous¹⁴, puisqu'il s'agit d'amener les élèves à envisager (en lecture et non plus en production) les rapports de transtextualité entre les textes (dont la paraphrase est un exemple particulier) et à concevoir les frontières de la paraphrase et du commentaire de texte.

MÉTATEXTUALITÉS

Si l'on veut en effet rendre problématiques, pour tenter de mieux les établir, les frontières entre un texte et ses formes diverses de transcendance, il est intéressant de donner aux élèves des textes de statuts différents, en laissant jouer leurs représentations des liens transtextuels¹⁵. Dufays & al. (1996, p. 246) préconisent, pour amorcer l'étude de textes anciens avec les élèves, de «commencer par leur faire lire, voir ou entendre une réécriture plus ou moins récente de ce texte»; ils ajoutent cette précision:

14 Qui ne seront pas décrites dans le détail mais simplement évoquées: on en trouvera une présentation détaillée dans ma thèse (1999c, pp. 468-508).

15 La notion est évidemment empruntée à Genette, qui en définit les diverses réalisations: voir Genette (1982, pp. 7-14). Parmi les rapports de transtextualité, Genette, outre l'hypertextualité dont on vient de parler (et qui fait l'objet de son *Palimpsestes*), cite l'intertextualité, la relation au paratexte, la métatextualité, l'architextualité.

«Réécriture» est à prendre au sens large: cela peut consister en une parodie, une actualisation, une prolongation, une allusion, une citation, un commentaire, une adaptation (filmique, théâtrale, chantée, en bande dessinées...), une utilisation à des fins publicitaires ou politiques...

C'est dans ce cadre que peuvent s'inscrire mes propositions, avec un accent particulier mis sur le commentaire et ses diverses formes.

Puisque la paraphrase peut être perçue comme une forme de discours incompatible avec le commentaire littéraire, il vaut la peine d'amener les élèves à interroger les frontières entre différentes formes de métatextualités, sans les isoler cependant, mais en les intégrant à d'autres formes de transtextualités. Les exercices que je propose ici visent à amener les élèves à objectiver, de façon plus ou moins explicite, les différences entre les formes de métatextualités. Ils portent exclusivement sur des textes reconnus unanimement comme littéraires, contrairement au principe énoncé à l'instant (p. 189), selon lequel tout texte peut être convoqué pour développer une compétence de «lecture littéraire». C'est qu'en fait le problème scolaire concernant la paraphrase réside dans une certaine conception du texte littéraire, considéré comme intrinsèquement non-paraphrasable (cf. *supra*, pp. 41 ss.): il était donc nécessaire de s'en tenir à des textes réputés littéraires.

De nombreux exercices peuvent être inventés, qui permettent aux élèves d'interroger les relations entre des textes de natures diverses, liés par des liens divers de transtextualité. Il est possible par exemple de donner aux élèves plusieurs textes sur un même thème pour les amener à repérer les diverses relations transtextuelles entre les textes, du commentaire à la traduction en passant par l'imitation – qui permet aussi bien de *se démarquer* d'un texte que de le *démarquer*. Cette réflexion peut rester libre et ne doit pas nécessairement aboutir à une terminologie stricte et une typologie rigoureuse (proposées par la classe... ou l'enseignant) des relations transtextuelles: s'il est toujours possible de passer par une phase de formalisation (fondée en ce cas sur les *savoirs provisoires* énoncés par la classe), cela ne me semble pas systématiquement nécessaire¹⁶.

Dans la même logique, il est possible de construire un corpus constitué d'un texte littéraire et d'autres textes (contemporains ou non) qui ont

16 Je propose une démarche de cette nature qui met à contribution la relation bien particulière entre Ronsard et Muret, en les insérant dans un réseau transtextuel (constitué de poèmes contemporains): voir *Pratiques* (Daunay, 1997).

un statut d'hypertextes ou de métatextes. La demande faite aux élèves est de construire autour du texte-noyau un appareil paratextuel typique des manuels scolaires (introduction, encarts historiques ou méthodologiques, appels de notes pour renvoyer aux documents donnés)¹⁷.

La production d'une page de manuel (ou d'un hypertexte informatif) consiste finalement, pour rester dans la terminologie utilisée précédemment, en un *commentaire palimpseste*. Il est évident qu'une telle activité incite essentiellement les élèves à dégager des liens de nature thématique entre les textes; c'est précisément à mes yeux ce qui fait l'intérêt de la démarche, en ce qu'elle les amène à paraphraser en explicitant leur compréhension de ce que disent les textes. Il n'est pas besoin de souligner par ailleurs combien cette activité de paraphrase est fondée sur une prise de distance avec l'objet textuel à analyser: or, c'est précisément cette posture qu'il est possible de développer chez les élèves par le biais (et non à l'encontre) de la paraphrase.

Ces démarches valent surtout pour des textes dont la difficulté engage un travail d'explication *non feint*. Pour reprendre les termes de Reuter (1987):

Notre proposition vise donc à sortir d'une situation fautive et *paradoxe* pour l'élève (*i.e.* il devrait expliquer ce qu'il ne ressent pas le besoin d'expliquer; il ne devrait pas expliquer ce qu'il ressent le besoin d'expliquer; il devrait expliquer à quelqu'un qui sait déjà). En proposant des textes «difficiles», qui posent de réels problèmes à l'élève (et à l'enseignant), il s'agirait donc de rétablir une véritable situation de lecture-compréhension (de résolution de problème) et d'explication (p. 194).

Le choix de tels textes ne peut manquer de faire surgir en classe le débat qu'a toujours suscité le traitement de l'hermétisme en littérature: la paraphrase est-elle impossible («*traduire*» un poème de Mallarmé, c'est *l'effacer*», Genette, 1966, p. 79) ou nécessaire («Lorsqu'il faut faire comprendre un vers difficile de Mallarmé ou de Gongora, que fait-on? On «dit ce que cela veut dire», on paraphrase», Veyne, 1995, p. 226)? Les deux sans doute, comme le suggère Steiner (1975/1978): «L'explication

17 On peut, par exemple, emprunter le corpus proposé par Dufays & al. (1996, pp. 243-266) autour de l'«Ode à Cassandre» de Ronsard, en y ajoutant des écrits métatextuels (empruntés à des commentateurs savants ou à des vulgarisateurs), puisqu'il s'agit ici de privilégier la réflexion des élèves sur la relation de métatextualité, même si cette dernière passe par un aperçu d'autres relations transtextuelles.

et la paraphrase permettent de capter le texte dans une certaine mesure» (pp. 175 ss.)...

Ces démarches visent à problématiser la notion de *redite*, *répétition*, *traduction*, *paraphrase*. Problématiser ne veut pas dire résoudre un problème, mais le poser: à l'issue d'activités de ce type, comme de toute autre sur le même objet, la paraphrase n'aura pas trouvé une définition objective et définitive, mais les élèves auront construit quelques savoirs non seulement sur les frontières entre diverses formes de métatextualités, mais encore sur leur labilité.

MÉTAPARAPHRASES

Montons d'un cran supplémentaire dans l'objectivation de la paraphrase. Dans les exercices de lecture-écriture palimpseste, la paraphrase n'était pas l'objet d'un discours spécifique; dans les exercices de méta-commentaire, la paraphrase était à nommer, parmi d'autres formes de relations transtextuelles; ici, il s'agit de faire plus spécifiquement de la paraphrase un objet d'étude. Rappelons ce qui a été dit plus haut: isoler un objet de recherche ne veut pas dire promouvoir un objet d'enseignement.

De fait, si l'on revient sur les autres propositions didactiques de ce chapitre, on se rend compte que l'accent est mis sur le rôle de la paraphrase dans des démarches d'apprentissage diverses, mais que la paraphrase n'en devient pas pour autant, en tant que telle, un objet d'enseignement autonome; même dans les dernières démarches proposées, si la paraphrase apparaît comme objet possible d'un discours spécifique, c'est de façon secondaire: les textes et leur lecture sont au centre, et la réflexion sur la paraphrase (comme sur d'autres discours transtextuels) n'est qu'un passage pour aboutir à un travail sur la lecture des textes et les postures intellectuelles qu'ils induisent.

Il en est de même ici: les élèves ne sont pas invités à devenir des experts en paraphrase, mais à passer par une réflexion sur la paraphrase – dans le cadre de l'étude de textes (littéraires en l'occurrence, puisque le cadre est le commentaire littéraire du lycée) – pour améliorer leur conceptualisation de la lecture et du commentaire littéraires attendus par l'institution scolaire.

Il est intéressant dans cette optique de confronter les élèves à des commentaires qui se donnent, explicitement comme des paraphrases¹⁸ ou qui présentent des caractéristiques claires de fusion énonciative propre à la paraphrase *stricto sensu* ou à la détextualité¹⁹. L'objectif est de découvrir avec les élèves une façon de commenter les textes, qui consiste en la reformulation d'un texte avec reprise partielle de ses caractéristiques énonciatives. Plus précisément, il s'agit de faire repérer:

- les formes de l'insertion des citations dans un commentaire²⁰;
- les formes plus ou moins nettes de la confusion énonciative (qu'elle relève de la paraphrase *stricto sensu* ou de la détextualité) ou au contraire de la délimitation claire des énonciateurs;
- les fonctions des différentes reformulations du texte-source: les élèves peuvent assez facilement distinguer les reformulations à fonction de substitution (qui remplacent un passage non cité) et les reformulations à fonction de commentaire d'une citation, qu'elles reprennent ou non des mots de la citation.

Il est évident que l'intérêt de la démarche ne réside pas dans l'établissement d'un classement canonique, mais dans les discussions que les élèves mènent dans les groupes et au cours de la mise en commun. L'essentiel est que les élèves perçoivent d'une part qu'un discours métatextuel est à la fois de nature fondamentalement différente d'une traduction et de fonction proche, d'autre part qu'un discours métatextuel peut prendre plusieurs formes, dont la paraphrase. C'est contribuer au questionnement sur la nature du métatexte que constitue le commentaire scolaire d'un texte littéraire.

D'autres démarches sont possibles, avec des paraphrases courantes dans le monde éditorial: les résumés de romans. On se souvient peut-être que je me référais plus haut (p. 175) à Charles pour poser le résumé comme un outil de base du commentaire. Sans entrer dans le détail de sa «méthode», précisons que Charles veut illustrer celle-ci à partir d'une analyse d'une scène de la *Recherche* de Proust, la dernière du *Côté de Guermantes*. C'est pour construire «une première cohérence (provisoire)

18 C'est le cas des commentaires que fait Veyne des poèmes de Char (Veyne, 1990).

19 Cf. les commentaires de Ronsard par Muret (1553/1985). Je propose une démarche de cette nature dans *Pratiques* (Daunay, 1997).

20 Je renvoie là-dessus à l'article décisif de Coltier (1992) «Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation».

du texte» (p. 60), première étape du «protocole» d'analyse, que Charles en propose un résumé; afin de faire ressortir que tout résumé porte les «traces» d'une «lecture» (p. 63), il en propose trois autres.

Un dossier de cette nature peut être proposé aux élèves, dans le cadre d'une étude programmée de l'auteur concerné et de la lecture de cette scène en particulier: pour accéder à cette *lecture*, le passage par le travail de réflexion sur les choix faits par les auteurs des résumés, pour n'être pas économique en temps, peut être intéressant didactiquement. Concrètement, il s'agit de passer par une écriture palimpseste, sous la forme d'une traditionnelle paraphrase amplificatrice: on demande aux élèves d'écrire la scène résumée par ces quatre textes, en faisant des choix parmi les propositions (parfois divergentes) des résumés - choix qu'ils sont ensuite amenés à justifier.

L'objectif d'un tel travail de comparaison est de parvenir avec les élèves à un simple constat: le résumé d'un texte, sa paraphrase la plus simple, est l'expression d'une lecture particulière; ce qui est attendu du commentaire est précisément l'explicitation de ces choix de lecture. Si une telle démarche est possible avec n'importe quel extrait de roman²¹, il est possible aussi d'envisager un travail équivalent avec des résumés rédigés par des élèves: il ne s'agirait pas alors de leur demander de produire le texte correspondant (qu'ils auraient en effet déjà lu), mais de comparer les choix faits par les auteurs des résumés, avec comme moteur de la démarche la décision de construire collectivement un autre résumé - un résumé consensuel ou au contraire un résumé à choix multiples pour faire ressortir les divergences entre les lectures des élèves.

SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PARAPHRASE

Ce chapitre, dans son exploration des moyens d'amener les élèves, plutôt qu'à enregistrer l'interdit de la paraphrase, à questionner sa légitimité, a fait apparaître une constante progression dans l'abstraction et l'objectivation de la paraphrase: de simple outil, elle est devenue objet de réflexion autonome. Mais la paraphrase a été jusqu'à maintenant conçue comme mode de rapport au texte littéraire, soit dans son engendrement,

21 Même si tous les romans ne bénéficient pas de cette tradition éditoriale proustienne qui oblige les éditeurs à proposer, en marge de leur édition, un résumé de l'œuvre. Mais un tel travail est possible à partir de quatrièmes de couverture des éditions de poche de nombreux romans.

soit dans son approche métatextuelle, mais hors de toute référence à la production d'un commentaire de texte normé.

C'est à cela qu'est consacrée la fin de ce chapitre, où la paraphrase redevient ce qu'elle est dans le discours scolaire: un problème à traiter dans le cas du commentaire littéraire, où elle est considérée comme un défaut. Si l'on s'est attaché, dans cet ouvrage, à montrer qu'une telle évidence était à tout le moins problématique et qu'il n'était possible ni de donner une définition précise de la paraphrase, ni de délimiter des frontières claires entre paraphrase et commentaire, ni de condamner uniment la paraphrase, il n'en reste pas moins que la paraphrase est posée comme un problème et que le (méta)jugement de paraphrase est toujours possible, à la lecture d'une copie, dans l'esprit de tout correcteur, même le plus bienveillant ou le plus conscient des fluctuations des notions. Et c'est bien cela qui peut devenir un objet d'apprentissage avec des élèves de lycée, engagés dans la découverte d'un genre d'écrit particulier, le commentaire ou l'étude littéraire normés.

Faire de la paraphrase un objet d'apprentissage veut donc dire engager les élèves à envisager la réception de leur écrit et le jugement de conformité à la norme. Si la paraphrase n'est pas délimitable en tant que telle, son questionnement peut devenir une entrée dans l'apprentissage du commentaire: travailler sur la question de la paraphrase avec les élèves peut, en ce sens, les aider à développer leur «clarté cognitive» dans le domaine de la production métatextuelle. Cela revient à améliorer leur conceptualisation du commentaire de texte, c'est-à-dire l'ensemble des conceptions qu'ils se font des savoirs et des savoir-faire, à mobiliser pour réussir un commentaire de texte; nécessité pour qu'ils perçoivent éventuellement des savoirs ou des savoir-faire à compléter ou à acquérir. Les mots ici utilisés sont assez communs pour ne pas donner à penser qu'il s'agit là de l'élaboration d'une taxonomie d'objectifs: cela dessine plutôt un programme didactique où la complexité des objets à l'œuvre n'est pas un obstacle mais le fondement de l'apprentissage.

Il est possible dans ce but d'envisager avec des élèves de lycée une «séquence didactique» sur la paraphrase²², ou plutôt une *suite* de propositions logiquement agencées, qui doit à son tour prendre place dans une

22 J'en présente les principes dans *Pratiques* (Daunay, 1997). Je remercie Nathalie Denizot, Laurent Gachet et Catherine Mercier pour m'avoir accompagné dans la conception de ma séquence: leurs avis, qu'ils m'ont donnés dans de longues discussions, avant et après la mise en œuvre des activités dans leurs classes, ont intégré la description que je fais ici de la séquence construite.

séquence, quelle qu'elle soit²³. Le matériau essentiel de cette séquence didactique consiste en l'objet de ma première enquête sur le jugement de paraphrase auprès de professeurs de lycée, à partir du commentaire fait par un élève d'un extrait de *L'Education sentimentale* (deuxième partie, chapitre 2). Il s'agit d'amener les élèves à s'interroger sur les conditions du jugement de paraphrase en les mettant eux-mêmes, en tant que lecteurs, en situation d'émettre un jugement de paraphrase, pour pouvoir ensuite à la fois le relativiser et l'objectiver un tant soit peu.

Pour ce faire, ils suivent le protocole observé avec les professeurs testés à partir de cette copie: après lecture (et, éventuellement, étude) du texte de Flaubert, le commentaire est soumis aux élèves, qui soulignent les passages qu'ils jugent paraphrastiques. Il n'est pas sans intérêt ici de noter que dans les classes où cette séquence a été mise en œuvre, les résultats d'ensemble sont proches de ceux obtenus dans mon enquête avec les enseignants: sans faire d'analyse statistique des résultats, on voit en effet ressortir à peu près les mêmes grandes tendances que lorsqu'on a affaire aux jugements de professeurs; certains passages se détachent du reste de la copie parce que jugés particulièrement paraphrastiques.

Une visualisation de ces jugements (telle qu'elle a été construite pour rendre compte des jugements des professeurs: cf. annexe 4) est projetée aux élèves au cours suivant²⁴. Les élèves, collectivement, essaient d'établir quelques hypothèses sur les raisons qui amènent à juger ces passages paraphrastiques. Peu importent les «bonnes» réponses: il n'y en a pas... Le but est ici de susciter la réflexion sur un problème (le jugement de paraphrase) et sur ce qu'il engage en terme d'apprentissage: la nécessité de prendre en compte, dans la rédaction d'un commentaire, la perception du commentaire comme répétition du texte-source. Les hypothèses sont notées au tableau et pour chacune d'elles, la classe discute des moyens d'intégrer ces passages à un commentaire jugé plus acceptable. Les réponses sont encore notées au tableau et recopiées finalement par les élèves.

23 On sait la fortune de la notion de *séquence* dans l'enseignement secondaire français, où elle a pris place comme mode d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage au collège (depuis 1996) et au lycée (depuis 2000).

24 La proximité que je signalais plus haut entre les résultats obtenus avec les classes où a été menée la séquence et les résultats obtenus avec les professeurs qui se sont prêtés à l'expérimentation permet de présenter à la classe ce dernier résultat, au lieu du compte rendu de leurs propres réponses, en signalant l'identité des résultats: cela permet de travailler sur le document que j'ai produit.

Suite à ce travail (qui peut se mener en une heure), au cours d'une séance ultérieure, les élèves se mettent en groupes et sont invités (ayant la copie originale sous les yeux) à réécrire les deux ou trois passages les plus souvent jugés paraphrastiques par la classe. Chaque groupe s'est vu distribuer une feuille où a été reproduit le commentaire, avec des blancs à combler à l'endroit des passages jugés (au cours de la séance précédente) les plus paraphrastiques. Ce passage par la réécriture d'un document d'élève, à partir de jugements produits par les élèves et non par l'enseignant, est un moyen assez efficace pour mettre en œuvre les conditions d'une négociation et non d'une imposition de savoirs sur la paraphrase et plus généralement sur le commentaire de texte. Si l'évaluation des enseignants est souvent du ressort du bon sens, on peut faire l'hypothèse que les élèves ont accès à ce bon sens – ce qui légitime d'ailleurs l'évaluation elle-même, censée être comprise et ce que vérifie ici l'identité des moyennes des taux de jugement de paraphrase des élèves et des enseignants.

De fait, le jugement de paraphrase, dans un contexte courant d'évaluation, est de nature artisanale, et relève de ce que De Ketele (1993) nomme le «paradigme de l'intuition pragmatique», dont il donne la définition suivante:

L'acte évaluatif est ici un acte intuitif à bien des titres. Pas besoin de définir avec précision, ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles de l'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats (p. 60).

Le seul fait de reverser le droit à cette «intuition pragmatique» sur l'élève présente en soi un intérêt, surtout dans un domaine où les frontières sont peu tranchées entre l'acceptable et le non acceptable. L'évaluation est ainsi replacée dans son cadre pragmatique où les *jugements scolaires* sont au départ de simples *jugements énonciatifs* qui gagnent à être analysés en tant que tels: ils sont en effet posés, de ce fait, comme étant le propre de tout sujet parlant – donc des élèves aussi bien.

Cette démarche est d'autant plus légitime qu'elle favorise la prise de distance par rapport à l'objet scolaire, posé ici non comme pouvant être définitivement *normé*, mais comme objet inséré dans une communication où le regard du récepteur est à *prendre en compte* sans pouvoir être totalement *objectivé*. Que la paraphrase se prête particulièrement bien à une telle approche de l'objet scolaire et de son évaluation est assez évident si l'on accepte que l'on n'est pas là en présence d'un *savoir facile* (pour

l'expert) à délimiter mais d'une *forme discursive* mouvante. Toute occasion est bonne, il est vrai, pour rompre avec une pratique scolaire trop répandue: la réification de phénomènes discursifs, d'autant que l'un des facteurs d'échec des élèves en difficulté est précisément qu'ils sont trop «scolaires», c'est-à-dire qu'ils prennent au sérieux ce que souvent l'école construit: une rigidification et une normalisation des phénomènes langagiers là où pourtant ils *jouent*...

Citons à cet égard Bautier et Rochex (1998):

Pour ces élèves, qui se situaient au collège dans une logique d'effectuation de tâches, le travail de la norme comme moyen de s'en émanciper ne peut être aisément perçu ni mis en œuvre, d'autant qu'il est bien rare que les enseignants explicitent les enjeux de ce travail des formes scolaires; l'alternative à laquelle sont confrontés les élèves reste ainsi l'adhésion à la tâche ou la transgression de ce qui est alors considéré comme une normativité arbitraire et sans autre valeur que sélective scolairement et socialement (p. 155).²⁵

Si l'on se place dans une perspective d'évaluation formatrice²⁶, le point doit être fait régulièrement avec les élèves sur des aspects touchant à la production de textes, lesquels font l'objet d'une évaluation (ils sont en cela des *critères*) et d'un apprentissage (en ce qu'ils peuvent être des *outils* dans la production). La paraphrase est un exemple typique: si elle est reconnue comme un problème par les élèves ou par l'enseignant, elle doit devenir un objet de transaction didactique; ce qui veut dire que si l'enseignant la pose explicitement comme un signe d'échec du commentaire, il doit la constituer en un objet d'apprentissage et construire avec les élèves une quasi-identité de point de vue sur la question, qui permette une négociation dans les corrections à venir.

L'ensemble de cette séquence s'inscrit bien sûr dans cette logique, qui aboutit à l'élaboration par les élèves d'une «fiche technique» sur la paraphrase, bilan de leur savoir sur la question. Reprenons le fil de la séquence, que nous avons laissée au travail de réécriture de la copie. Au cours d'une séance ultérieure, les groupes se reconstituent, tous les documents utilisés ou construits pendant la séquence étant à la disposition

25 Sur la figure du «forçat scolaire» selon Barrère, voir *infra*, p. 201.

26 C'est-à-dire une évaluation prise en charge par l'élève et qui soit partie intégrante et régulatrice des apprentissages. Sur cette notion (à distinguer de l'évaluation *formative*), cf. la définition de Hadji (1989, p. 187). La mise au point la plus claire sur les questions d'évaluation scolaire est encore celle de Hadji (1992).

des élèves. Ces derniers sont invités à donner une définition de la paraphrase, en précisant les conditions qui permettent à un passage jugé paraphrastique d'avoir sa place dans un commentaire; ils doivent en outre proposer des exemples tirés de la copie étudiée en cours (commentaire d'un texte de Flaubert), en ajoutant une réécriture de ces passages et un commentaire faisant apparaître quelles sont les modifications apportées; ils doivent enfin proposer, sous la même forme, des exemples tirés de leurs propres copies. Une telle «fiche technique» (qu'elle soit propre à chaque groupe ou commune à la classe) devient dès lors un outil de référence pour chaque élève, dans la production d'un commentaire.

La «fiche technique» est davantage ce qu'on pourrait appeler un *objet transactionnel* dans le cadre du cours de français qu'un outil cognitif, même s'il veut évidemment contribuer à développer une «clarté cognitive» chez les élèves à propos du commentaire de texte²⁷. L'objectif est de donner aux élèves un objet scolaire discutable, amendable, parmi d'autres²⁸ – qui constituent le dossier d'apprentissage du commentaire de texte que les élèves peuvent se construire au cours de l'année.

La séquence (tout comme son produit final, la «fiche technique») est centrée sur la production du commentaire de texte et semble négliger de ce fait ce qui, en amont (dans la lecture des textes notamment), peut avoir des incidences sur la production du commentaire. La réflexion sur la paraphrase, face maudite du commentaire, contribue ainsi à «construire du savoir sur la dimension discursive et la logique interne de l'objet <commentaire composé>», comme y invitait Delcambre (1989, p. 19). La conséquence peut-elle être un surinvestissement rhétorique – centrée sur la simple *elocutio*? Certes, comme le montrent les 22 fiches rédigées dans les trois classes où la séquence a été menée: c'est bien sur des aspects discursifs de surface que portent les propositions des élèves pour éviter le jugement de paraphrase. Mais il n'y a rien là de scandaleux: travailler avec les élèves sur les effets de lecture de certains aspects de leurs pro-

27 Cette exigence de «clarté cognitive», cette *tension* vers une plus grande «clarté cognitive», si elle ne suffit pas à garantir une réussite dans la production d'un écrit scolaire, est un passage obligé pour la maîtrise d'un objet scolaire, quel qu'il soit (cf. Downing & Fijalkow, 1984).

28 Cette «fiche technique» n'a de sens que si elle prend place dans une série d'autres «fiches» sur le commentaire (mais aussi sur d'autres écrits scolaires): les trois classes où ma séquence a été réalisée étaient familières de cette pratique de constitution de fiches sur les écrits scolaires.

ductions et donner à penser que tout discours agit aussi par sa surface, c'est simplement entériner un fait et le constituer comme objet de réflexion, donc d'apprentissage. Sans constituer le commentaire de texte et ses normes comme objets intrinsèquement légitimes, il s'agit d'amener les élèves à percevoir qu'il existe des formes discursives disqualifiantes et à mieux maîtriser les signaux de réussite d'un commentaire. La deuxième partie de cet ouvrage a d'ailleurs montré que le jugement de paraphrase ou de non-paraphrase dépend parfois de simples structures linguistiques.

Mais en fait, s'il s'agit bien ici de contribuer à «construire le discours de l'explication de texte», pour reprendre les mots de Reuter (1987, p. 198), cela influe directement cependant sur le mode *et* les choix de lecture du texte à commenter; empruntons encore à Reuter l'énoncé de ce principe:

L'exigence porte moins sur une lecture que sur la production d'un discours. Ce discours est nodal car c'est lui qui sera évalué et qui organise ce qui est à lire, à chercher et à construire dans le texte-support. Il ne s'agit pas d'expliquer ce qui a posé problème mais de poser les problèmes nécessités par le type de discours demandé.

Un apprentissage de la paraphrase s'entend aussi, *ipso facto*, comme l'apprentissage d'une *posture de lecture*.

Conclusion de la troisième partie

Les propositions didactiques de cette partie visaient le *questionnement*, avec les élèves, de la paraphrase. Mais elles ont en même temps, ce qui était prévisible, conduit à *mettre en question* les tâches scolaires ou plutôt exactement certaines modalités de mise en œuvre de ces tâches, qui engendrent souvent des incantations magiques dont l'interdit de la paraphrase est un exemple typique. Leur effet est de contribuer à construire la figure du «forçat» que Barrère (1997, pp. 230-235), dans *Les Lycéens au travail*, a bien décrit:

Le «forçat» est une figure tragique de l'expérience scolaire car il essaie toujours sans y parvenir de combler la distance entre son travail et ce qu'il en obtient, sans pour autant pouvoir remettre en question, ni la nécessité d'en obtenir quelque chose, ni l'espoir d'y arriver un jour. Le lycéen fait alors un travail privé de sens; l'expérience du «forçat scolaire» est aussi celle de l'absurde (p. 235).

Quand on ajoute que ce portrait est celui de «la moitié des élèves de milieu populaire», selon l'échantillon étudié par A. Barrère (p. 234), il y a lieu de penser que les tâches scolaires ont à être questionnées, dans leur forme comme dans leur fonction.

La paraphrase peut être un atout (parmi d'autres!) dans cette mise en cause objectivée des tâches scolaires, si l'on fait apparaître, par des activités menées avec les élèves, que le statut scolaire de la paraphrase engendre une injonction paradoxale (que le chapitre 2 de la première partie a mise en lumière). Les démarches décrites ou proposées ci-dessus participent de cette logique didactique.

Mettre l'accent sur la capacité des élèves à un retour sur leurs propres productions et sur celles des autres élèves, c'est créer les conditions d'un autre regard sur l'apprentissage d'un discours par ailleurs normé. Il n'est pas dit en effet que certaines réécritures proposées par les élèves ne soient pas jugées elles-mêmes paraphrastiques par un certain nombre de professeurs (bien difficile à déterminer au demeurant); mais l'essentiel est de créer chez le scripteur les conditions concrètes d'un retour possible sur son écrit, d'une posture métacognitive qui l'amène à s'interroger, non sur la paraphrase qu'il produirait, mais sur le jugement de paraphrase que tel choix d'écriture pourrait engendrer.

Or, ce sont précisément les signes de cette posture-là qui sont attendus dans la lecture et le commentaire littéraires: les analyses qui précèdent voulaient montrer que même si la réussite dans l'activité de commentaire peut varier, tous les élèves sont capables de prendre cette posture et d'en produire les signes discursifs. D'où l'intérêt de la séquence proposée, mais qui ne peut se concevoir que dans une posture épistémologique qui brise avec la surnorme scolaire en matière de commentaire littéraire. Elle veut entrer dans le cadre d'un programme didactique dont Brassart (dans Brassart & Reuter, 1992) trace ainsi les traits:

Pour une didactique du français, une des directions majeures de l'intervention consiste à proposer aux élèves des aides, des facilitations (procédurales, conceptuelles) qui leur permettent de se construire des représentations plus complexes des tâches et de travailler dans des «espaces de problèmes» plus complexes que ceux dans lesquels ils peuvent spontanément «agir» (p. 21).

Notre approche de la paraphrase dans les parties qui l'ont précédée ne pouvait mener, dans une perspective didactique, qu'à une démarche de questionnement de l'objet *paraphrase* avec les élèves, qui débouche sur le questionnement du fonctionnement des discours.

La séquence didactique proposée amène les élèves à s'intéresser aux discours qu'ils produisent eux-mêmes, en interrogeant les possibilités de leur réception. C'est dans une logique similaire que des démarches pédagogiques ont été proposées, qui amènent toutes, plus ou moins explicitement, à interroger les frontières des discours: de l'écriture palimpseste à la production d'un métatexte, c'est toujours la paraphrase, dans son essence dialogique, qui est au cœur des exercices décrits.

Ce déplacement de l'approche des textes, des *formes textuelles* aux *fonctions discursives*, est sans doute un levier didactique efficace, assez facilement transférable, à l'heure où les programmes français pour le collège et le lycée sont organisés autour des discours: l'enseignement du français peut assurément gagner à ne pas construire des normes textuelles et discursives pour s'attacher à développer les compétences métatextuelles et métadiscursives permettant de percevoir et de discuter les *jeux* de frontières.

Conclusion

L'interdit de la paraphrase dans l'explication de texte littéraire repose sur des principes théoriquement fragiles et une définition instable de la paraphrase: en réalité, il ne porte pas sur un discours métatextuel identifiable, mais sur un effet discursif. Ce dernier relève d'un *jugement* métatextuel de paraphrase, qui dépend de critères fluctuants. Ce qui est en question est l'acceptabilité de la paraphrase et les conditions de cette acceptabilité: dans le contexte spécifique de l'explication de texte littéraire, ces conditions se ramènent essentiellement à la présence dans le métatexte des marques discursives d'une forme de distance avec le texte-source. Une telle approche, passant par une réévaluation du rôle effectif de la paraphrase dans l'apprentissage de l'écriture comme de la lecture, aboutit à sa réhabilitation et conduit à des propositions didactiques visant à développer les compétences métatextuelles des élèves par l'évaluation et la discussion des frontières entre diverses réalisations discursives et des effets en réception de leurs propres productions métatextuelles.

Ce résumé de la thèse développée dans cet ouvrage ne fait que suggérer les différentes étapes qui ont permis d'y parvenir: il convient de les retracer brièvement ici.

Entendue comme une pratique, qu'elle vise la maîtrise de la production de texte (comme c'est tendanciellement le cas jusqu'au XIX^e siècle) ou celle de la lecture (depuis la constitution de la discipline «français»), la paraphrase est importante dans l'approche (scolaire ou non) des textes littéraires de l'Antiquité à nos jours, y compris dans le domaine de l'explication de texte: ce que l'on a isolé comme paraphrase à cette étape (par fidélité au sens premier du mot) est une forme spécifique de reformulation, où s'observe une fusion énonciative entre le texte-source et l'explication – nous l'avons appelée *paraphrase stricto sensu*.

Cette pratique constante de la paraphrase, jusque dans l'explication de texte, n'empêche pas qu'elle fasse, dans ce contexte précis, l'objet d'un interdit constant. Ce paradoxe se résout si l'on considère que ce n'est pas ce qui est pratiqué qui est reproché: si la paraphrase est en général définie de façon stable comme répétition du texte (ce qui ne cantonne plus le mot à la désignation *stricto sensu*, mais l'élargit à la paraphrase *largo sensu*) et est réputée à ce titre inacceptable (quoique pour

des raisons différentes selon les époques), les conditions qui font percevoir l'explication comme répétition sont, elles, instables: une même forme de répétition (selon des critères donnés) peut ou non, selon les cas, encourir le reproche de paraphrase.

Une telle instabilité explique les variations historiques qui amènent une époque à considérer comme paraphrastiques les réalisations métatextuelles d'une autre époque – qui ne manquait pourtant pas de condamner la paraphrase; cette variabilité se retrouve également dans les annotations d'une même copie d'élève par plusieurs professeurs. Cela tient à la difficulté à caractériser de façon précise la paraphrase, puisqu'elle dépend d'un jugement en réception, variant selon des paramètres qui ne sont pas toujours objectifs. Il est possible cependant d'isoler certains facteurs facilitant le jugement de paraphrase: il apparaît notamment que certaines marques discursives – celles qui font ressortir la référence au texte-source – engendrent plus de jugements de paraphrase chez les professeurs, quand d'autres font baisser le nombre de ces jugements – par exemple les signes d'une distance énonciative du commentateur.

Cette exigence de la distance est plus généralement privilégiée dans l'enseignement du français: c'est particulièrement ce qui fonde les conceptions actuellement dominantes de la lecture littéraire, conçue comme une forme supérieure de rapport aux textes. Si les fondements théoriques de cette hiérarchisation sont incertains, ses conséquences n'en sont pas moins importantes, en ce qu'elle occulte tout ce qui fait le caractère nécessairement réflexif de toute lecture; elle se légitime d'un dualisme qui, entre autres formes d'expression, distingue un rapport d'interprétation ou de compréhension des textes littéraires – que ce soit dans la lecture ou dans le discours destiné à en rendre compte.

Or, il est possible de quitter une telle logique d'exclusive pour définir – positivement – la paraphrase comme formulation de la compréhension. Ce qui produit un double effet: d'une part cela permet de considérer le jugement de paraphrase comme un *métajugement de paraphrase*, qui reporte sur l'élève le choix de dire sa compréhension et de s'en tenir à ce qui est perçu comme une répétition du texte littéraire (ordinairement considéré par un correcteur comme ne pouvant pas être répété). D'autre part, il est possible alors de renverser la perspective et de faire apparaître que toute explication – fût-elle perçue comme interprétative – est par nature en partie paraphrastique (en tant qu'elle nécessite une manière de formulation de la compréhension) et qu'inversement toute approche

d'un texte – fût-elle perçue comme relevant de la compréhension – recèle des formes de distance à son objet.

Ce sont ces formes de distance qu'une didactique centrée sur les compétences des élèves plus que sur des normes extérieures peut faire ressortir et développer. Une approche didactique de la paraphrase peut alors aider les élèves à concevoir et à appréhender les frontières entre les discours plus ou moins acceptables scolairement et à envisager, concernant les discours qu'ils produisent eux-mêmes à partir de textes littéraires, les conditions de leur réception qui fondent leur acceptabilité.

BILAN

Si l'on se réfère à une formalisation de la didactique selon les trois «dominantes» de Halté (1992, p. 16), on voit que chacune d'elles est à l'œuvre, mais de façon inégale: la première partie est à caractère clairement *épistémologique*, en ce qu'elles analysent des notions en jeu et leurs interrelations, dans l'histoire des pratiques scolaires; la deuxième (qui se trouve être au centre de la réflexion, notamment parce qu'elle consiste à construire la paraphrase comme objet didactique spécifique) privilégie une approche *psychologique*, par l'étude des conditions du jugement métatextuel de paraphrase ainsi que des représentations des acteurs de l'enseignement et des difficultés qu'ils engendrent dans une stratégie d'enseignement-apprentissage; la troisième enfin est d'essence *praxéologique*, puisque, pour reprendre les mots de Halté, elle

articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

La faiblesse quantitative du pôle praxéologique s'explique assez aisément par le fait que la paraphrase ne saurait devenir un objet d'étude en soi: dans le cadre du commentaire de texte, la paraphrase est une erreur, même s'il n'est pas sûr que l'on sache toujours ce que l'on désigne par là; l'objectif est que l'élève prenne conscience de l'effet paraphrastique de certaines tournures, ce qui passe par un positionnement intellectuel qui ne saurait faire l'objet d'exercices spécifiques à la paraphrase. Mais inversement, les pistes de nature praxéologiques sont nombreuses: si l'on admet que c'est essentiellement une posture d'enseignement qui est en jeu dans la question du jugement de paraphrase, les conclusions de tous

les chapitres engagent une redéfinition des rapports à la lecture et à son discours, même si la concrétisation ne pouvait relever de ce travail.

La paraphrase s'est, au cours de la recherche, révélée être une efficace *pierre de touche* dans l'approche théorique de concepts et de pratiques didactiques. Par le questionnement qu'elle a suscité, elle a servi en fait d' *analyseur* des approches théoriques et des conceptions que peuvent avoir les acteurs:

- du texte, de la littérature, du littéraire, du métatexte, du discours;
- de la lecture, de la compréhension, de l'interprétation, du commentaire, de l'activité métatextuelle;
- des implicites et des présupposés de la communication scolaire.

Et c'est un assez juste retour au pôle des pratiques didactiques, d'où est issu cette recherche (voir l'introduction générale, p. 3), que de transmuier cet analyseur théorique en outil pédagogique: la paraphrase est en effet devenue un moyen d'interroger avec les élèves les frontières (scolaires ou non) qui départagent légitimité et interdit de pratiques discursives. Réfléchir sur un interdit n'est pas le légitimer: ce peut être au contraire un moyen de le briser – d'où la possibilité ouverte d'une effective réhabilitation de la paraphrase.

LA RÉHABILITATION DE LA PARAPHRASE: LES RISQUES D'EFFETS PERVERS

L'orientation de cet ouvrage, qui visait à réhabiliter la paraphrase contre une entreprise de négation de certains rapports au texte littéraire, a fait négliger les dangers possibles dont un tel projet est porteur. Le risque est grand en effet de favoriser par là même un retour à un subjectivisme empiriste plus ou moins éclairé dans l'approche scolaire des textes littéraires, de prôner, pour reprendre les mots d'Adam (1998) qui se démarque de cette position, «une pratique discursive dépouillée de tout corps conceptuel, la glose sans recours au moindre métalangage et à la moindre méthodologie issues d'une discipline des sciences humaines» (p. 256).

Le risque est grand, pour briser les interdits posés parfois avec légèreté, de faire preuve d'une légèreté encore plus grande en investissant le terrain d'un relativisme qui ne se préoccuperait pas de construire des approches rationnelles des objets d'enseignement. Empruntons cette fois ses mots à Michel (1998) qui dénonce lui aussi ce qu'il décrit:

La condamnation de l'aspect formel de la lecture méthodique est, souvent, accompagnée d'un rejet de toute objectivation du sens du texte, d'une attaque en règle contre les contenus, et d'un retour, sous couvert de pédagogie, à une empirie et à une subjectivité bien désolantes (p. 74, n. 53).

Ce qu'Adam et Michel rejettent en fait, c'est un rapport aux textes fondé sur une conception de la littérature qui laisse le champ libre à la connivence culturelle. Chartier et Hébrard (1997) expriment bien les causes de cette méfiance à l'égard de l'approche subjectiviste du texte littéraire: «La généralisation des études longues, qui mine les connivences culturelles entre élèves et professeur, ébranle de l'intérieur le modèle de lecture fondée sur l'émotion partagée» (p. 112).

Cependant, si la prévention contre la connivence culturelle en milieu scolaire est légitime, l'analyse de ses causes est moins sûre. Certes, il est incontestable qu'un mode d'enseignement des textes et de leur lecture fondé sur l'intuition a de fortes chances de fonctionner sur une connivence culturelle; mais peut-on affirmer pour autant qu'une approche non intuitive porte en elle-même la garantie d'une pédagogie éloignée de toute connivence culturelle?

Il me semble en réalité contestable d'en appeler au changement de public scolaire pour justifier telle ou telle approche de la lecture des textes. Que l'on compare simplement les trois citations suivantes, dans un ordre chronologique décroissant, toutes faites par d'ardents défenseurs de la démocratisation de l'enseignement: «Accèdent au lycée de plus en plus d'élèves issus de classes sociales ne possédant pas les références culturelles dont se nourrit traditionnellement l'explication de textes», écrit Descotes (1989, p. 21), dans le même esprit que Chartier et Hébrard, pour justifier l'introduction de la lecture méthodique, en lieu et place de l'explication de texte. Or, c'était précisément les mêmes raisons (la prise en compte d'un public peu familier aux pratiques culturelles de l'élite scolaire) qui justifiaient dans les années 1950 la revendication d'une explication de texte littéraire fondée sur «une culture de l'émotion» (Chartier & Hébrard, 1997): ainsi lit-on dans les *Cahiers pédagogiques* de 1950¹:

Il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence

1 J'emprunte la citation à Chartier et Hébrard (1997, p. 94). Il s'agit d'un article non signé, mais Chartier et Hébrard écrivent: «Il n'est pas difficile d'y reconnaître les positions de Gustave Monod, alors directeur de l'Enseignement secondaire au ministère de l'Éducation Nationale» (p. 94 n. 1).

de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes des conditions égales de formation humaine et de développement personnel. Au service de cette foi démocratique, il faut au point de vue pédagogique un esprit dépouillé de tout préjugé étroitement intellectualiste (p. 106).

Et déjà au début du siècle, Lanson (1903) écrivait, pour convaincre de la nécessité d'une réforme de l'enseignement littéraire fondée sur l'explication de texte:

Le recrutement de l'Université ne se fait plus comme autrefois [...]. Il nous arrive des enfants de condition plus humble, qui sortent de familles où l'on n'a jamais lu que le journal, où l'on ne lira jamais que le journal: réfractaires à l'éducation littéraire (p. 164).

Tous ces auteurs ont raison: chaque génération, depuis un siècle, voit l'arrivée de nouvelles couches sociales dans les établissements scolaires supérieurs: ce qui passe pour du nouveau à chaque fois (l'arrivée d'un nouveau public scolaire) est peut-être précisément un fait structurel de l'enseignement dans une société démocratique, de même que la diversité des publics scolaires est une donnée constante, même si la forme et les composantes de cette diversité changent.

Ce qui reste à prouver, c'est l'adéquation de telle ou telle méthode d'approche à des classes sociales déterminées... Que la lecture méthodique (entre autres) soit en soi un outil de promotion intellectuelle des nouveaux publics scolaires est une pétition de principe qui repose sur des présupposés mystérieux. Chartier et Hébrard (1997), qui analysent dans leur article le discours des *Cahiers pédagogiques* dans les années 1950, montrent que c'est le militantisme pédagogique et politique – visant l'adaptation de l'enseignement des auteurs – qui les amène à revendiquer, à cette époque, la pédagogie du «lire c'est ressentir»; mais c'est, selon les mêmes auteurs, les mêmes principes qui amèneront les *Cahiers* à prôner, à partir de la fin des années 1960, «un modèle «scientifique» de la littérarité» (p. 112, n. 24). Ropé (1990) rappelle que l'introduction des études structurales dans les classes au cours des années 1970-1980 voulait «échapper à l'effet de distinction sociale des Belles-Lettres» (p. 132) – et s'accompagnait d'ailleurs d'un changement de paradigme: les *textes* et non la *littérature*. Mais il faut redire les possibles effets pervers de la promotion scolaire de ces études: le rapport formaliste ou tout simplement rationnel aux textes littéraires peut aussi être l'objet d'une conni-

vence culturelle, fondée sur un rapport au langage et à la lecture qui n'est pas nécessairement partagé par tous les publics scolaires².

Ce qui en fait importe dans de tels positionnements, plus sûrement que les justifications sociales de l'imposition d'un exercice scolaire, est l'opposition entre une approche subjectiviste, empiriste, spontanéiste des textes littéraires et une approche formaliste, techniciste, intellectua-liste. Mais c'est là encore une manifestation de cette logique dualiste qui structure les champs littéraire et didactique (*cf. supra*, p. 44)... Mettre en lumière les dangers d'une approche n'est pas sombrer corps et âme dans l'autre: ce que visait ici même la critique des discours de censure d'un certain rapport aux textes (dans leur lecture ou leur explication) était de démystifier les incantations d'un positivisme qui semble actuellement dominant, dans les discours du moins. Soit dit en passant, le positivisme n'est jamais incompatible avec un réel subjectivisme, dans les pratiques: le discours d'exigence de maîtrise des «outils de lecture», par exemple, fait souvent l'économie d'une réflexion sur la nature très empirique de leur convocation dans une pratique effective de commentaire...

Mais dénoncer le scientisme et les effets de censure qu'il engendre, ce n'est pas faire retour à un subjectivisme débridé – plus sûr moyen de créer des interdits fondés sur des critères encore plus flous. Dénoncer un positivisme ne veut pas dire revendiquer l'empirisme – et les promoteurs d'une approche des textes littéraires fondée sur les recherches des années 1960-1970 pouvaient (mais dans une perspective inverse en quelque sorte) dire la même chose il y a vingt ans: «Déconstruire le <savoir> dominant», écrivaient Halté, Michel et Petitjean (1977, p. 166), c'est aussi en arriver à cette prise de conscience.

Les mots d'ordre du type «lecture plurielle» (on multiplie les approches des textes, les méthodes de lecture pour «coller» à la complexité du réel, sans jamais poser les textes comme objets de connaissance appréhendables selon une théorie spécifique) ou les avancées positivistes sous la forme d'Unités de valeur dénommées «Sciences des textes» ne constituent en rien une sortie de l'idéologie dominante. L'empirisme et le positivisme sont bien, fondamentalement et spéculairement, les signes d'un même geste (p. 166, n. 16).

2 *Cf.*, par exemple, l'approche sociologique de Lahire (1993). Petitjean et Viala (2000, pp. 17 ss.) proposent sur cette question une analyse rigoureuse et convaincante.

Halté (1992) écrit:

A certains moments de son histoire, le français a assumé vigoureusement son décalage par rapport aux sciences, au risque du *subjectivisme* flou, à d'autres, tentant de se dégager d'une image trop impressionniste, il s'est revendiqué des sciences, au risque d'un scientisme (p. 75).

Michel (1998), soucieux, dans sa critique du technicisme et du formalisme d'une certaine pratique de la lecture méthodique, de ne pas être taxé de défenseur d'un empirisme sans méthode, dit très justement:

Il ne suffit pas de dire, comme on le répète, aujourd'hui, avec une insistance parfois suspecte, qu'il faut être attentif aux réactions des élèves. En effet, on en reste au niveau des bonnes intentions si l'on ne se pose pas la question des moyens de les faire surgir, de les conceptualiser, de les travailler, de les bouger en somme (p. 74).

Tel est bien le programme assigné à une approche didactique de la paraphrase. Il n'empêche que cet ouvrage peut donner l'impression de viser essentiellement le discours spontané des élèves, sans prendre en compte la nécessité de fonder un apprentissage des discours (littéraires entre autres) sur des outils qui puissent être rationnellement enseignés. Les précautions prises à quelques endroits pour éviter ce malentendu ne suffisent pas à remplacer l'absence d'une véritable prise en compte des possibles effets pervers d'une entreprise de réhabilitation.

Il faut le répéter: les métalangages en classe de français ont leur place, de même que l'apprentissage de formes élaborées de lecture des textes (littéraires entre autres): cela n'est pas ici discuté; ce qu'il s'agit d'interroger est la manière dont se constituent en objets scolaires ces métalangages et ces formes de lecture. Cet ouvrage ne conteste pas le choix de contenus d'enseignement concernant les textes littéraires, mais le *rapport* à ces contenus instauré par certaines démarches didactiques: et si la paraphrase est à réhabiliter, c'est précisément qu'elle interroge le rapport des élèves (mais aussi des enseignants) aux textes et aux discours sur les textes.

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE: UNE CRITIQUE INACHEVÉE

C'est en fait une certaine forme de transposition didactique qui est remise en cause. Parce que finalement, le danger de subjectivisme, d'empirisme et de spontanéisme est, bien plus que dans le programme didactique esquissé ici, dans une certaine façon de traiter les concepts et de faire passer pour des *savoirs* ce qui est affaire de *croissance*, de *supposi-*

tion ou de *préjugé*. C'est finalement mettre en œuvre un dangereux relativisme cognitif que d'absolutiser ce qui est par nature objet d'un relativisme esthétique et de le mettre sur le même plan que des savoirs construits dans le cadre d'un programme scientifique. Si on peut *savoir* que tel mot du métalangage narratologique désigne tel phénomène isolé dans les textes, on ne *sait* pas que le texte littéraire n'est pas paraphrasable: on peut simplement le *poser* – à condition toutefois de ne pas occulter que cette façon de poser le problème est historique et relative à un certain discours critique.

Plaidant à juste titre contre l'irrationalisme dans l'approche scolaire des discours, Adam et Cordonier (1995, p. 45) contestent le «Tout est bon» du *Contre la méthode* de Feyerabend (1975/1979)³, mais sans interroger le fait que certains effets de transposition didactique engendrent le même dandysme relativiste et anarchiste que celui de Feyerabend: une *opinion* n'est pas un *savoir*; un *comportement culturel* n'est pas un *savoir-faire*; une *posture intellectuelle* n'est pas une *méthode*.

Si l'on a pu, à diverses reprises dans cet ouvrage, critiquer les causes comme les effets d'une transposition didactique mécanique fondée sur des principes épistémologiques discutables (cf. pp. 42 et 49), cette critique n'est pas allée jusqu'à préciser les contours d'une transposition didactique qui ne tomberait pas dans les travers dénoncés. Une telle entreprise est en soi un projet de recherche – qui mériterait d'être mené à bien.

La question qui se pose est celle du «savoir comme condition de l'«enseignabilité»», pour reprendre les mots de Schneuwly qui, dans un article décisif (1995), définit le *savoir transposable* comme fondement de tout enseignement – fût-il essentiellement conçu comme un enseigne-

3 Adam et Cordonier citent ce passage (Feyerabend, 1975/1979): «Le seul principe qui n'entrave pas le progrès est: *tout est bon*» (p. 20). Sokal et Bricmont (1997, p. 126) citent un autre passage de Feyerabend (1975/1979): «Toutes les méthodologies ont leurs limites et la seule «règle» qui survit, c'est: «Tout est bon»» (p. 333). Il est intéressant de noter que c'est au nom de principes scientifiques que Sokal et Bricmont, qui consacrent un chapitre au «relativisme cognitif» (pp. 89-154), malmènent les *impostures intellectuelles* (c'est le titre de leur livre) qui font passer pour scientifiques des affirmations qui relèvent d'autres ordres de *discours*. Si certains aspects de cet ouvrage sont contestables (notamment l'absence d'interrogation des conditions d'emprunt et d'échange de concepts entre disciplines), il fait clairement la démonstration des abus théoriques que représente la transmutation de croyances en savoirs dans certaines théories – dont quelques-unes relèvent des théories littéraires.

ment de *savoir-faire*, comme c'est le cas pour le français. Pour Schneuwly, «tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles» (p. 52).

Il ajoute – et cela concerne directement notre propos:

Tout enseignement [...] tend à⁴ construire chez l'élève certaines manières de penser, de parler ou d'écrire, de se comporter dans certains contextes, autrement dit des normes de comportement, des «formes idéales» (L. S. Vygotsky) et constitue profondément en ce sens une initiation à la culture d'une société.

Le problème réside précisément dans le fait, dit Schneuwly, «que ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation».

Modélisation qui est de fait un *savoir enseignable*. On voit bien le double problème qui se pose, dès lors que l'on accepte cette conception de la transposition didactique: d'une part, la culture d'une société et les *normes de comportements* qu'elle induit ne sont pas à ramener aux seules pratiques culturelles d'une élite intellectuelle ou professionnelle⁵; d'autre part, la nécessité de la modélisation d'un savoir ne saurait occulter la diversité des *degrés* de rigueur scientifique dans sa construction.

De telles questions amènent à envisager la validité, non seulement des concepts employés dans les disciplines de références de la didactique du français, mais aussi de leur utilisation dans le champ didactique, à partir d'exemples précis, pour tenter de déterminer les formes multiples de transpositions didactiques qui s'opèrent dans le cadre de la didactique du français – sur les notions les plus communément mises en jeu dans un enseignement de la lecture littéraire. Cela passerait par trois niveaux d'analyse:

- une comparaison entre les contenus tels que les présentent les discours scolaires (les Instructions officielles, les manuels, mais aussi les cours effectifs – soit les discours des enseignants et des élèves) et les contenus de référence convoqués explicitement ou non;

4 Le texte porte: «tente à»; je corrige ce qui me semble un *lapsus calami* – ou *machinae*.

5 Celle de ces «heureux privilégiés» que sont «certains lecteurs professionnels, critiques, essayistes» qui font de la lecture littéraire, ce *jeu*, leur *travail* (Picard, 1986, p. 312)...

- un examen de la cohérence et de la validité scientifiques de ces contenus pris dans leur champ d'origine;
- un examen de ces mêmes contenus «en tant qu'objets de discours, en décrivant certaines des caractéristiques des textes (oraux ou écrits) dans le cadre desquels ils sont mis en scène, en analysant les effets que produisent les éventuelles variantes de mise en texte sur le statut, la signification et l'intelligibilité de ces mêmes objets» (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 48).

L'approche de la paraphrase dans cet ouvrage n'est pas franchement étrangère à ce programme, mais il faudrait aller plus loin pour montrer, non de façon incidente, mais en centrant sur eux la réflexion, comment fonctionnent certains composants centraux dans l'approche scolaire des textes littéraires, qu'il s'agisse de notions techniques (comme celles issues de la narratologie ou de la linguistique), de conceptions du sens (intention auctoriale, interprétation, compréhension, etc.) ou de définitions de la lecture (co-énonciation, réception, etc.).

Cela permettrait de mieux décrire les formes possibles d'une *élaboration didactique*, pour reprendre son expression à Halté (dans sa dernière définition, 1998, p. 191), qui éviterait tout effet d'applicationnisme, dont l'une des plus redoutables conséquences est, dit encore Halté (1990), «de dogmatiser le savoir, transformant ainsi l'objectif d'apprentissage en une entreprise d'endoctrinement» (p. 26)⁶. Entreprise d'endoctrinement dont les fondements idéologiques seraient à déterminer.

D'AUTRES PISTES DE RECHERCHE

Concernant la paraphrase, d'autres pistes de recherche seraient à explorer, dont il est possible de tracer les grandes lignes. La première piste à explorer a déjà bien été ouverte, mais demanderait à être mieux balisée – je veux parler d'un possible outil de prédictibilité du jugement de paraphrase. Les chapitres 2 et 3 de la deuxième partie ont montré qu'il était possible d'en dessiner les contours (sur la notion d'outil de prédictibilité de la paraphrase, voir *supra*, p. 95, 98, 109): il s'agirait de l'affiner en multipliant les enquêtes, même sur des nombres restreints de professeurs, de façon à varier le plus possible les paramètres en jeu. Se constitueraient ainsi autant de variables:

6 Pour une critique en règle de ce qu'il appelle le «dogmatisme applicationniste», voir Brassart (1993, p. 189 et 1995, p. 125).

- s'agissant du texte-source, celles-ci sont virtuellement innombrables, mais les enquêtes présentées dans la deuxième partie laissent apparaître qu'il serait intéressant d'isoler certains aspects, du plus au moins objectif (ou objectivable): époque, genre, degré de «narrativité», lisibilité, familiarité culturelle du lecteur;
- il serait enfin possible de tenir compte du niveau d'enseignement (des professeurs et des élèves), paramètre totalement négligé (volontairement) dans cet ouvrage.

Ce projet d'élaboration d'un outil plus fin de prédictibilité repose en partie sur une illusion: une objectivation totale de phénomènes aussi complexes n'est pas vraisemblable; il est en revanche possible d'en approcher et de construire des outils qui, sans être d'une absolue précision, peuvent être opératoires à la fois pour comprendre les phénomènes en jeu et pour envisager une intervention didactique⁷. Un tel projet ne saurait cependant être mené que collectivement, dans le cadre d'un laboratoire de recherche: cela permettrait de multiplier les sources d'enquête et les modes d'approche des personnes enquêtées.

L'analyse du phénomène de la paraphrase, faite ici dans le cadre d'une didactique du français, gagnerait à être élargie à d'autres champs disciplinaires: on a simplement évoqué l'interdit de la paraphrase dans les cadres historique et philosophique (p. 45), mais il faudrait tenter de mieux montrer les permanences et les différences à la fois dans les discours de légitimation de cet interdit et dans les facteurs de jugement de paraphrase. Une telle enquête pourrait entrer dans le cadre plus vaste d'une étude sur les compétences métatextuelles des élèves, dont le professeur de français n'est pas le seul garant.

Cet aspect, abordé de façon très générale dans le chapitre 1 de la troisième partie, est évidemment essentiel d'un point de vue didactique. Il y aurait lieu notamment de s'interroger sur le rôle de l'activité de paraphrase (entendue dans le sens de *formulation de la compréhension* qui lui a été donné à l'issue du chapitre 9) dans le développement métatextuel des élèves: l'hypothèse qui pourrait être posée, à la lumière des différentes études faites ici-même, est que la pratique de la paraphrase faciliterait les

7 Mel'cuk (1988b) pose ainsi le «caractère relatif de toute mesure» pour justifier son approche théorique de la paraphrase sémantique: «En utilisant des dispositifs de mesure de plus en plus précis, on peut toujours trouver des différences» entre deux objets; mais «pour chaque tâche pratique, on établit un degré raisonnable de précision»: un épicier et un pharmacien ne se serviront pas des mêmes instruments de mesure du poids (p. 11)...

apprentissages qui concourent à la maîtrise de la lecture scolaire des textes et du discours métatextuel selon les exigences propres à chaque discipline. Cela pourrait engager deux types d'enquêtes, susceptibles de validation expérimentale, avec des objectifs différents:

- des enquêtes ponctuelles tentant de repérer, dans des protocoles précis, l'effet de la paraphrase dans la réussite à des tests concernant la lecture (repérage de certains phénomènes textuels déterminés) ou le discours sur la lecture (explicitation de ces phénomènes textuels);
- des enquêtes à plus long terme mesurant le rôle d'un entraînement systématique à la paraphrase sur la maîtrise du métalangage et des méthodes métatextuelles en usage dans la discipline.

De telles enquêtes, qui devraient également porter sur le rôle des activités d'écriture palimpseste dans le développement métatextuel des élèves, n'auraient d'intérêt que menées sur une grande échelle, ce qui nécessite là encore un travail d'équipe.

UN RETOUR DU RHÉTORIQUE?

Une question se pose enfin, qui met en perspective les recherches faites ou proposées ici même: une réflexion sur la paraphrase n'est-elle pas le signe d'un retour du rhétorique dans le champ disciplinaire du français? Adam et Cordonier (1995, p. 41) notaient que la question de la rhétorique n'avait jamais été abandonnée dans les études littéraires, même dans la vague structuraliste: mais il s'agissait là d'un intérêt historique pour un rapport aux textes fondamentalement différent de celui que le XX^e siècle a promu – pris dans une «culture de commentaire» que Charles (1985) distingue d'une «culture rhétorique». Certes, Charles parlait à l'époque d'un «retour du rhétorique», mais en fait «comme d'un auxiliaire précieux (par la théorie des figures en particulier)» dans la constitution d'une nouvelle *poétique* (1985, p. 313); Charles encore avait déjà parlé d'une *rhétorique de la lecture* (tel est le titre de son essai de 1977), mais c'était bien pour «poser le problème de la lecture», en utilisant là encore la rhétorique comme auxiliaire, en tant que «théorie de l'efficacité du discours», pour «ressourcer la poétique» (1977, p. 10). Et c'est encore dans ce sens (relativement métaphorique) que Viala parle de «rhétorique du lecteur» (1987a, p. 18).

Pour interroger un éventuel retour du rhétorique, c'est vers les pratiques discursives actuelles qu'il convient de se tourner: nous découvrons un nouveau rapport au texte et à sa génération, grâce à ce que Cerquiglini (1990, p. 16) appelle «l'écrit écranique»; dans son *Eloge de la variante*

(1989), ce dernier analyse ainsi les conséquences de l'extension de l'outil informatique:

Alors que l'ordinateur de notre vie intellectuelle quotidienne nous semble seulement la plus désirable des machines à écrire, quelque chose, peut-être, bouge sourdement dans notre conception du texte. Mise en cause de notre philosophie spontanée du textuel, dont la critique littéraire, fascinée par ce qui dans l'écriture précède et excède la réification de l'œuvre achevée, se ferait l'écho. Annonce obscure que, sous une nouvelle poussée de la technique, pourrait s'achever la Modernité textuaire (p. 115).

Les pratiques discursives nées de l'informatique, actuellement en expansion, en ce qu'elles développent la *variance*, peuvent engendrer une rupture avec la conception du texte comme *invariable*.

Deux faits de nature didactique laissent également penser à un retour du rhétorique⁸: le rôle de plus en plus importante accordée ces dernières années à l'argumentation dans les programmes français de collège et de lycée et la place désormais dévolue, dans les programmes comme au baccalauréat, à l'écriture d'invention.

Qu'une recherche sur la paraphrase puisse trouver aujourd'hui un espace dans le champ didactique, est peut-être finalement le signe d'une époque. Mais l'intérêt de la paraphrase n'est pas dans cette adaptation à l'air du temps: ce qui est fondamentalement en jeu est une conception des apprentissages dans la classe de français qui veut, contre des principes mal étayés, briser les interdits de pratiques discursives courantes. C'est là un choix éthique important: cet ouvrage voulait contribuer à lui donner une base théorique.

8 Dont la traduction éditoriale peut se trouver dans la publication, par un éditeur scolaire, dans sa collection «Histoire de l'éducation», du *Ratio studiorum* des Jésuites, que l'on pourrait qualifier de traité de pratique pédagogique rhétorique (utilisé *supra*, p. 16 et 26).

Annexes

ANNEXE 1

TEXTE DE FLAUBERT,

SOURCE DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

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'intarissable, 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.

ANNEXE 2

COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans *l'Éducation sentimentale* de 1869. Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage. L'autre sera la lumière, une fenêtre sur l'esprit.

L'amour de Mme Arnoux. Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. «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 vécut! Il n'avait plus conscience du milieu, de l'espace». Pour lui, son amour est plus fort que tout.

Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore. De plus c'est un rêveur. «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».

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. «Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'interminable, un afflux de tendresse qui l'énergait, comme le mouvement des ondes sous ses yeux». La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. «Il fut saisi par un de ces frissons de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur». De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

À la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à lui et à la réalité.

La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. Lorsqu'il quitte la soirée, il est sous l'effet de sa rencontre. Il est entouré par un monde obscur, et la

grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé. «Les maisons se succédaient avec leurs façades grises...»

Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté. Dans le deuxième paragraphe, un vent léger souffle comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. Cette métaphore peut vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.

La cloche joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire. Après un long cheminement de lumière et de rêves, il trouve sa vocation. Tout était défini dans son esprit. «Il avait donc trouvé sa vocation! Le but de son existence était clair maintenant et l'avenir infaillible».

Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur. Dès que l'auteur les a définis, il peut écrire son texte sans trop s'éloigner de son sujet. De plus ils permettent aux lecteurs de ne pas se perdre dans leur lecture. Ici, Flaubert les a clairement définis et il est simple de les comprendre.

ANNEXE 3

CONSIGNES DONNÉES AUX PROFESSEURS TESTÉS

I. LECTURE DE LA COPIE: DÉMARCHE À SUIVRE

1. Lisez le texte à commenter, extrait de *L'Education sentimentale* de Flaubert.
2. Lisez la copie entière une seule fois, sans vous arrêter.
3. Relisez la copie en notant les passages que vous considérez comme des paraphrases:
 - signalez par un trait dans la marge ces passages;
 - marquez d'un crochet dans le texte le début et la fin de chaque passage.

N. B. deux problèmes risquent de se poser:

- vous pourrez hésiter sur certains passages: votre intuition seule compte, qui vous fera choisir soit de considérer ces passages comme paraphrases soit de les ignorer;
 - le début et la fin de chaque passage jugé paraphrastique peuvent être difficiles à déterminer: là encore, votre intuition vous amènera à prendre une décision; indiquez donc pour chaque passage un endroit précis qui vous semble marquer le début ou la fin de l'énoncé paraphrastique.
4. Une fois ce travail fait (mais pas avant...), répondez au petit questionnaire final.

II. QUESTIONNAIRE

(À REMPLIR SEULEMENT APRÈS L'ANALYSE DE LA COPIE)

1. Pour vous, la place que la paraphrase occupe dans cette copie est:
 - essentielle
 - très importante
 - importante
 - relativement importante
 - relativement faible
 - faible
 - très faible
 - nulle
2. Pour vous, qu'est-ce que la paraphrase? N.B. Il s'agit d'une définition spontanée et empirique: ne faites pas appel à une définition de dictionnaire.

ANNEXE 4

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans *l'Education sentimentale* de **1869**. Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage. L'autre sera la lumière, une fenêtre sur l'esprit.

L'amour de Mme Arnoux. Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. «1» Pour lui, son amour est plus fort que tout.

Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore. De plus c'est un rêveur. «2»

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. «3» La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. «4» De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de

59

66

62

son ami, il revient à lui et à la réalité.

62 46 44

La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. Lorsqu'il quitte la soirée, il est

12 24 26 12 16

des maisons montre qu'il est encore troublé. «5»

16 11 1

Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté.

8 9 12

Dans le deuxième paragraphe, un vent léger souffle comme pour chasser le

12 11 7 1

brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. Cette métaphore peut

1

vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa

tête, ce qui se traduit par des rêves.

La cloche joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire.

5 4 5

Après un long cheminement de lumière et de rêves, il trouve sa vocation. Tout

20 49 33

était défini dans son esprit. «6»

33 8

Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un

2

fil conducteur. Dès que l'auteur les a définis, il peut écrire son texte sans trop

2

s'éloigner de son sujet. De plus ils permettent aux lecteurs de ne pas se perdre

dans leur lecture. Ici, Flaubert les a clairement définis et il est simple de les

comprendre.

ANNEXE 5
NUMÉROTATION DES ÉNONCÉS
DANS LE COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

¹ Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. ² Il évolue dans *l'Education sentimentale* de 1969. ³ Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. ⁴ C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage. ⁵ L'autre sera la lumière, une fenêtre sur l'esprit.

⁶ L'amour de Mme Arnoux. ⁷ Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. ⁸ Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé le bonheur. ⁹ Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. ¹⁰ «1» Pour lui, son amour est plus fort que tout.

¹¹ Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore. ¹² De plus c'est un rêveur. ¹³ «2»

¹⁴ Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. ¹⁵ «3» ¹⁶ La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire. ¹⁷ Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.

¹⁸ Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. ¹⁹ «4» ²⁰ De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. ²¹ Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

22

A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de

24

son ami, il revient à lui et à la réalité.

25

La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. Lorsqu'il quitte la soirée, il est

27

sous l'effet de sa rencontre. Il est entouré par un monde obscur, et la grisaille

des maisons montre qu'il est encore troublé. «5»

28

Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté.

29**30****31**

Dans le deuxième paragraphe, un vent léger souffle comme pour chasser le

32

brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. Cette métaphore peut

vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa

tête, ce qui se traduit par des rêves.

33

La cloche joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire.

34**35****36**

Après un long cheminement de lumière et de rêves, il trouve sa vocation. Tout

était défini dans son esprit. «6»

37

Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un

38

fil conducteur. Dès que l'auteur les a définis, il peut écrire son texte sans trop

39

s'éloigner de son sujet. De plus ils permettent aux lecteurs de ne pas se perdre

40

dans leur lecture. Ici, Flaubert les a clairement définis et il est simple de les

comprendre.

ANNEXE 6

TEXTE DE RONSARD,

SOURCE DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit
L'oiseux cristal de la morne gelée,
Pour mieux brouter l'herbe emmiellée
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit,

Et seul, et sûr, loin des chiens et de bruit,
Or sur un mont, or dans une vallée,
Or près d'une onde à l'écart recelée,
Libre folâtre où son pied le conduit;

De rets ni d'arc sa liberté n'a crainte,
Sinon alors que sa vie est atteinte,
D'un trait meurtrier empourpré de son sang:

Ainsi j'allais sans espoir de dommage,
Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge
Tira d'un coup mille traits dans mon flanc.

Ronsard, *Les Amours*, livre premier, LIX

ANNEXE 7

VERSION ORIGINALE (A) DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

«*Comme un chevreuil...*» de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune Italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit «*Diane étant en l'épaisseur d'un bois...*»

Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour?

Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.

On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers: ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition: *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge est égal au printemps*; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait*; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).

La première grande partie **parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.**

Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être pro-

noncés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver: d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1: *Quand le printemps détruit*).

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores: plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14: *Tira d'un coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au vers 13: *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

ANNEXE 8

VERSION REMANIÉE (B) DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

«*Comme un chevreuil...*» de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune Italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit «*Diane étant en l'épaisseur d'un bois...*»

Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour?

Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.

On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers: ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition: *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge est égal au printemps*; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait*; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).

La première grande partie **développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.**

Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, *emmiellée*, qui rappelle la douceur, et la synèrèse du vers 11, *meurtrier*, qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer: l'amour

paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver: d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1: *Quand le printemps détruit*).

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores: plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14: *Tira d'un coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au vers 13: *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

ANNEXE 9

PARAGRAPHE AYANT SUBI DES MODIFICATIONS DANS LA VERSION REMANIÉE

Version originale [A]

§ 6 La première grande partie parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

§ 7 Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

Version remaniée [B]

La première grande partie développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, *emmiellée*, qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, *meurtrier*, qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer: l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

ANNEXE 10

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE (VERSION ORIGINALE [A])

[§1]1 «*Comme un chevreuil...*» de Pierre de Ronsard fut publié en 1552
2 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune
3 Italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

[§2]4 Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation
5 l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de
6 nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrit
7 «*Diane étant en l'épaisseur d'un bois...*»

[§3]8 Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même
9 plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard
10 fait-il ressentir cette violence de l'amour? Et comment renverse-t-il
11 le stéréotype de la douceur de l'amour?

[§4]12 Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par
13 *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son
14 poème est basée sur une comparaison.

[§5]15 On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux
16 trois derniers vers: ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps
17 se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une
18 répétition: *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge est égal au*
19 *printemps*; de même, le premier tercet qui parle de violence et de
20 meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits*
21 *dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait*; enfin le deuxième
22 quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi*

23 *j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité
 24 de l'être (chevreuil ou homme).

[§6]25 La première grande partie parle de la chasse d'un chevreuil avec
un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième
 26 grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ
 27 lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est
 28 donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle
 29 de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche
 30 de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la
 31 violence de l'amour.

[§7]33 Au vers 3, il y a une diérèse sur emmiellée, ce qui rappelle la
 34 douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur meurtrier, ce qui
 35 rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots
 36 doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les
 37 rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît
 38 doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La
 39 pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté
 40 de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou
 41 encore comme le printemps détruit l'hiver: d'ailleurs c'est à cela que
 42 Ronsard fait allusion en premier (vers 1: *Quand le printemps détruit*).

[§8]43 Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que
 44 l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores:

45 plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en
 46 disant par exemple tomber amoureux, il dit, lui, vers 14: *Tira d'un*
 47 *coup mille traits en mon flanc.* Il emploie aussi une métonymie au
 48 vers 13: *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi
 49 que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

[§9]50 La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait
 51 nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux.
 52 Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du
 53 tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est
 54 vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

ANNEXE 11

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE (VERSION REMANIÉE [B])

[§1]1 «*Comme un chevreuil...*» de Pierre de Ronsard fut publié en 1552
2 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune
3 Italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

[§2]4 Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation
5 l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de
6 nombreux poètes du XVIe siècle, comme Louise Labé qui écrivit
7 «Diane étant en l'épaisseur d'un bois...»

[§3]8 Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même
9 plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard
10 fait-il ressentir cette violence de l'amour? Et comment renverse-t-il
11 le stéréotype de la douceur de l'amour?

[§4]12 Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par
13 *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son
14 poème est basée sur une comparaison.

[§5]15 On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux
16 trois derniers vers: ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps
17 se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une
18 répétition: *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge est égal au*
19 *printemps*; de même, le premier tercet qui parle de violence et de
20 meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits*
21 *dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait*; enfin le deuxième
22 quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi*

23 j'allais sans espoir de dommage), tous deux parlant de la tranquillité
 24 de l'être (chevreuil ou homme).

[§6]25 La première grande partie développe un champ lexical de la chasse
 26 et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la
 27 deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par
 28 l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre
 29 l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même
 30 manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire
 31 prendre conscience de la violence de l'amour.

[§7]32 Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés
 33 de façon particulière, la diérèse du vers 3, emmiellée, qui rappelle la
 34 douceur, et la synérèse du vers 11, meurtrier, qui rappelle la violence, on
 35 voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer: l'amour paraît
 36 doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La
 37 pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté
 38 de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou
 39 encore comme le printemps détruit l'hiver: d'ailleurs c'est à cela que
 40 Ronsard fait allusion en premier (vers 1: *Quand le printemps détruit*).

[§8]41 Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que
 42 l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores:
 43 plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en
 44 disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14: *Tira d'un*
 45 *coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au
 46 vers 13: *un œil pour un regard ou encore une personne*. Et c'est ainsi
 47 que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

[S9]48 La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait
49 nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux.
50 Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du
51 tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est
52 vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992a). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1985/1992). *Pour lire le poème*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Adam, J.-M. (1998). Les métalangages des sciences humaines et l'enseignement de la littérature: réflexions en marge. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février - 1^{er} mars 1997)* (pp. 255-259). Berne: Peter Lang.
- Adam, J.-M. & Cordonier, N. (1995). L'analyse du discours littéraire. Eléments pour un état des lieux. *Le français aujourd'hui*, 109, 35-47.
- Albalat, A. (1899/1992). *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*. Paris: Armand Colin.
- Alexandrescu, S. (1979). La critique littéraire: métadiscours et théorie de l'explication. In A. J. Greimas & E. Landowski (Dir.), *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales* (pp. 208-237). Paris: Hachette.
- Annabrevet des collèges - français 91*, 1990. Paris: Hatier.
- Aphthonios (1854). *Progymnasmata*. In L. Spengel (Ed.), *Rhetores Graeci* (tome 2, pp. 19-56). Leipzig: Teubner.
- Aron, T. (1984). *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon. Paris: Les Belles Lettres.
- Aron, T. (1987). Du texte interrogé au texte qui interroge. *Les Cahiers du CRELEF*, 25, 119-143.
- Bain, D. (1990). Les résumés: nouvelle approche d'un vieux problème. In B. Schneuwly (Dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du 4^e colloque international de la DFLM* (pp. 128-135). Neuchâtel et Paris: Delachaux/Niestlé.
- Bally, C. (1909/1951). *Traité de stylistique française*. Paris: Klincksieck.
- Balpe, J.-P. & Braffort, P. (1985). La production littéraire assistée. *Texte en main*, 3/4, 25-37.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail* Paris, PUF.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin.

- Beaudrap, A.-R. de (1994). *Le commentaire de textes en français*. Toulouse: Bertrand-Lacoste-CRDP.
- Béguin A. (1982). *Lire-écrire*. Paris: L'École.
- Bellemin-Noël J. (1972). *Le texte et l'avant-texte*. Paris: Larousse.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*. Paris: Gallimard.
- Bergez, D. (1986). *Le commentaire composé au baccalauréat*. Paris: Hachette.
- Bergez, D. (1989). *L'explication de texte littéraire*. Paris: Dunod.
- Berthelot, A. dir. (s.d. [XIX^e s.]). *La Grande Encyclopédie*. Paris: H. Lami-rault et C^{ie}.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier-Didier.
- Bessonnat, D. & Schnedecker, C. (1990). Pour une littérature de seconde main au collège. *Pratiques*, 67, 35-86.
- Blondot, M.-A. & Livet, J. (1994). Réflexions croisées, français-philosophie. In L. Boucris & C. Elzière (Coord.), *Lectures croisées. Le commentaire de texte en français, histoire et philosophie* (pp. 64-65). Paris: ADAPT.
- Borillo, M. & Sabah, G. (1988). L'ambiguïté et la paraphrase en traitement automatique du langage. In C. Fuchs (Ed.), *L'ambiguïté et la paraphrase* (pp. 35-41). Caen: Centre de publications de l'Université de Caen.
- Boucris, L. & Elzière, C. (Coord.) (1994). *Lectures croisées. Le commentaire de texte en français, histoire et philosophie*. Paris: ADAPT.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Branca-Rosoff, S. (1990). *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*. Paris: Edition des Cendres.
- Brassart, D. G. (1993). Les stratégies de compréhension des textes narratifs. *Spirales*, 9, 177-192.
- Brassart, D. G. (1995). Approche(s) «cognitiviste(s)»? In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 101-131). Paris: Nathan.
- Brassart, D. G. & Delcambre, I. (1988). Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif. *Pratiques*, 58, 43-73.
- Brassart, D. G. & Reuter, Y. (1992). Former des maîtres en français: éléments pour une didactique de la didactique du français. *Etudes de linguistique appliquée*, 72, 11-24.

- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-65.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux-Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux-Niestlé.
- Brunot, F. (1895a). Explications françaises. Observations générales. *Revue Universitaire*, 1, 113-128.
- Brunot, F. (1895b). Explications françaises. Début de la IX^e satire de Régnier, annotée en vue de l'explication. *Revue Universitaire*, 1, 263-287.
- Burgos, M. (1996). Les débats de lecture: pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes? In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)* (pp. 265-270). Bruxelles: De Boeck.
- Cadet, C. (1989). Brouillons d'écrivains. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 11, 133-149.
- Caglar, P. (1995). Les origines de l'explication de texte. *Ecole des lettres II*, 1, 45-52.
- Cahen, A. (1909). L'explication français dans l'enseignement du français. In Conférences du musée pédagogique, *L'enseignement du français* (pp. 93-117). Paris: Imprimerie Nationale.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris: PUF.
- Cauterman, M.-M., & Graczyk, B. (1986). Sujet: décrivez votre chambre. *Le français aujourd'hui*, 74, 35-46.
- Cerquiglini, B. (1989). *L'Eloge de la variante*. Paris: Seuil.
- Cerquiglini, B. (1990). La paraphrase essentielle de la culture scribale. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 14-15, 9-16.
- Certeau, M. de (1990). *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Charles, M. (1977). *La Rhétorique de la lecture*. Paris: Seuil.
- Charles, M. (1978). La lecture critique. *Poétique*, 34, 129-151.
- Charles, M. (1985). *L'Arbre et la Source*. Paris: Seuil.
- Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris: Seuil.
- Charolles, M. (1981). Comprendre et expliquer. *Revue Européenne de sciences sociales*, 56 (t. 19), 153-171.

- Charolles, M. (1984). Usages scientifiques et didactiques de l'imitation. *Pratiques*, 42, 99-111.
- Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72, 7-32.
- Charolles, M. & Coltier, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: l'exemple des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*, 49, 51-66.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1997). Humanités modernes et culture de l'émotion: la lecture des textes littéraires dans les *Cahiers pédagogiques* des années 1950. *Cahiers d'histoire culturelle* (Université de Tours), 1, 93-113.
- Chervel, A. (1985). Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire. *Histoire de l'éducation*, 25, 3-10.
- Chervel, A. (1987). Observations sur l'histoire de la composition française. *Histoire de l'éducation*, 33, 21-34.
- Chervel, A. (1993). *Histoire de l'Agrégation*. Paris: INRP-Kime.
- Chomarat, J. (1981). *Grammaire et rhétorique chez Erasme*. Paris: Les Belles Lettres.
- Cicéron (1950). *De oratore* (édition et traduction de E. Courbaud). Paris: Les Belles Lettres.
- Clément, L. (1892). Les devoirs de français. L'explication écrite des auteurs. *Revue universitaire*, 1, 121-130.
- Cohen, J. (1966). *Structure du langage poétique*. Paris: Flammarion.
- Collinot, A. & Mazière, F. (Coord.) (1999). *Le français à l'école, un enjeu historique*. Paris: Hatier.
- Coltier, D. (1992). Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation. *Pratiques*, 75, 44-75.
- Compagnon, A. (1979). *La seconde main, ou le travail de la citation*. Paris: Seuil.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris: Seuil.
- Compère, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500 1850)*. Paris: Gallimard-Julliard.
- Constant, M. (1989). Pour des pratiques de la réécriture ou comment apprendre à (ré)écrire. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 11, 53-70.
- Culioli, A. (1968). «La formalisation en linguistique», *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.

- Curtius, E. R. (1947/1956). *La littérature européenne et le Moyen Age latin*. Paris: PUF-Presses Pocket.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Dainville, F. de (1963). L'explication des poètes grecs et latins au seizième siècle. In *Pédagogues et juristes. Congrès du Centre d'études supérieures de la Renaissance (Tours, 1960)*. Paris: Vrin.
- Dainville, F. de (1968). L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au XVII^e siècle. *XVII^e siècle, 80-81*, 19-43.
- Darras, F. & Delcambre, I. (1989). Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent: analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2nde. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 11*, 13-52.
- Daunay, B. (1993a). De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collègue au lycée. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 18*, 93-130.
- Daunay, B. (1993b). Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 19*, 101-120.
- Daunay, B. (1996). Les questions de compréhension: un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension? *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 25*, 215-221.
- Daunay, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques, 95*, 97-124.
- Daunay, B. (1999a). La paraphrase dans les Instructions officielles depuis un siècle. In A. Petitjean & J.-M. Privat (Ed.) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz* (pp. 193-213). Metz: Université de Metz.
- Daunay, B. (1999b). La «lecture littéraire»: les risques d'une mystification. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 30*, 29-59.
- Daunay, B. (1999c). *La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires (étude didactique)* (Thèse de doctorat). Lille: Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Daunay, B. (à paraître). *Eloge de la paraphrase*. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. & Lusetti, M. (1988). Les ailes du récit. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 8*, 19- 62.
- David, J., Grossmann, F. & Paveau, M.-A. (1997). La reformulation des savoirs sur la langue et les discours. *La Lettre de la DFLM, 21*, 18-25.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie, 103*, 59- 80.

- Delcambre, I. (1989). L'apprentissage du commentaire composé: comment innover? *Pratiques*, 63, 13-36.
- Demailly, L. (1991). *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille: PUL.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (1981). *Glas. Que reste-t-il du savoir absolu?* Paris: Denoël-Gonthier.
- Desbordes, F. (1996). *La rhétorique antique*. Paris: Hachette.
- Descotes, M. (1989). *La lecture méthodique*. Toulouse: CRDP.
- Dolitsky, M. & Piérait-Le Bonniec, G. (1988). La compréhension du non-sens. In C. Fuchs (Ed.), *L'ambiguïté et la paraphrase* (pp. 147-151). Caen: Centre de publications de l'Université de Caen.
- Doucey, B., Lesot, A., Sabbah, H. & Weil, C. (1993). *Littérature 2^{nde}, textes et méthodes*. Paris: Hatier.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Dubrulle, A. (1900). *Explication des textes français (Principes et application)*. Paris: Belin.
- Duchesne, A. & Leguay, T. (1985). *Petite fabrique de littérature*. Paris: Magnard.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*, 32, 11-60.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minit.
- Ducrot, O. & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles: De Boeck.
- Eco, U. (1979/1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Erasme, D. (1520-1524/1976). *Correspondance* (traduction et annotation sous la direction de A. Gerlo & P. Foriers). Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- Erasme, D. (1514/1992). *Eloges de la folie, Adages, Colloques, Réflexions sur l'art, l'éducation, la religion, la guerre, la philosophie, correspondance* (édition, traduction et notes de C. Blum, A. Godin, J.-C. Margolin & D. Ménager). Paris: Laffont.
- Fabre, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel-L'Atelier du Texte.
- Fayol, M. (1992a). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar, *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris: PUF.

- Fayol, M. (1992b). Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive. In M. Charolles, A. Petitjean (Dir.), *L'activité résistante* (pp. 105-124). Metz: CASUM.
- Feyerabend, P. (1975/1979). *Contre la méthode*. Paris: Seuil.
- Fontanier, P. (1821/1968). *Les Figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Fontanier, P. (1827/1968). *Traité général des figures du discours autres que les tropes*. Paris: Flammarion.
- François, F. (1983). Exemples de maniement «complexe» du langage: définir-résumer. In F. François (Dir.), *J'cause français, non?* (pp. 127-147). Paris: La Découverte.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.
- Fuchs, C. (1980). *Paraphrase et théories du langage. Contribution à une histoire des théories linguistiques contemporaines et à la construction d'une théorie énonciative de la paraphrase* (Thèse de Doctorat d'Etat). Paris: Université de Paris VII.
- Fuchs, C. (1982). *La Paraphrase*. Paris: PUF.
- Fuchs, C. (1994a). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.
- Fuchs, C. (1994b). La paraphrase: une pratique textuelle. In L. Boucris & C. Elzière (Coord.), *Lectures croisées. Le commentaire de texte en français, histoire et philosophie* (pp. 77-82). Paris: ADAPT.
- Fuchs, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques*. Paris: Hachette.
- Gadamer, H. (1982). *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*. Paris: Aubier Montaigne.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gavet, N. (1854). *Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire et sur l'explication des auteurs français*. Paris: Auguste Durand.
- Genette, G. (1966). *Figures I*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1969). *Figures II*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris: Seuil.
- Gicquel, B. (1979/1987). *L'explication de textes et la dissertation*. Paris: PUF.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Goulemot, J.-M. (1985). De la lecture comme production de sens. In R. Chartier (Dir.), *Pratiques de la lecture* (pp. 115-127). Paris: Rivages.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz.

- Gülich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La Dame de Caluire*. In P. Bange (Ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation* (pp. 15-81). Berne: Peter Lang.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- Halté, J.-F. (1987). Ecriture, littérature, formation. *Les Cahiers du CRELEF*, 25, 81-103.
- Halté, J.-F. (1990). Didactique et enseignement du français. In D. G. Bras-sart, C. Garcia-Debanc, J.-F. Halté, M. Lebrun, A. Petitjean, G. Legros & F. Ropé, *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerysy: Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles* (pp. 11-40). Metz; Université de Metz.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition, *Pratiques*, 97-98, 171-194.
- Halté, J.-F., Michel, R. & Petitjean, A. (1977). Littérature/Théorie/ Enseignement. *Poétique*, 30, 156-166.
- Hamon, P. (1984). *Texte et idéologie*. Paris: PUF.
- Hermogène (1854). *La Méthode de l'habileté*. In L. Spengel (Ed.), *Rhetores Graeci* (tome 2, pp. 426-456). Leipzig: Teubner.
- Hermogène (pseudo-) (1854). *Progymnasmata*. In L. Spengel (Ed.), *Rhetores Graeci* (tome 2, pp. 1-18). Leipzig: Teubner.
- Houdart-Merot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris et Rennes: ADAPT-PUR.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jakobson, R. (1973/1977). *Huit questions de poétique*. Paris: Seuil.
- Jeanneret, M. (1969). *Poésie et tradition biblique au seizième siècle, Recherches stylistiques sur la paraphrase des psaumes de Marot à Malherbe*. Paris: Corti.
- Jeanneret, M. (1994). *Le défi des signes. Rabelais et la crise de l'interprétation à la Renaissance, Orléans, Paradigme*.
- Jey, M. (1996). *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925* (Thèse de doctorat). Paris: Université de la Sorbonne nouvelle.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Jorro, A. (1996). Le lecteur singulier: son point de vue face au métalangage, R. Bouchard, J.-C. Meyer (Ed.) *Les métalangages de la classe de*

- français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995) (pp. 113-114). s.l.
- Jouvençy, J. (1692/1706). *Magistris scholarum inferiorum societatis Iesu de ratione discendi et docendi*. Francfort: T. Fritsch.
- Jouvençy, J. (1692/1892). *De la manière d'apprendre et d'enseigner* (traduction de H. Ferté). Paris: Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978/1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes, In G. Denhière (Ed.), *Il était une fois ... Compréhension et souvenir de récits* (pp. 85-142). Lille: PUL.
- LaCapra, D. (1983). *Rethinking Intellectual History. Texts, Contexts, Language*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: PUL.
- Lanson, G. (1903). Les études modernes et l'enseignement secondaire. *L'Education de la démocratie. Leçons professées à l'école des Hautes études sociales* (pp. 157-188). Paris: Félix Alcan.
- Leblanc P. (1960). *Les paraphrases françaises des psaumes à la fin de l'époque baroque*. Paris: PUF.
- Lebrun, M. (1999). *Les Fables de La Fontaine: un exemple de propédeutique à la lecture littéraire* (Thèse de doctorat). Lille: Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- Leeman, D. (Dir.) (1973). *Langages, 29, La paraphrase*. Paris: Didier-Larousse.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Libera, A. de (1984). De la lecture à la paraphrase; remarques sur la citation au Moyen-Age, *Langages, 73*, 17-29.
- Littré, M.-P.-E. (1863-1872). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- Manesse, D. & Grellet, I. (1994). *La littérature du collège*. Paris: INRP-Nathan.
- Marchand, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris: Larousse.
- Margolin, J.-C. (1979). La rhétorique d'Aphthonius et son influence au XVI^e siècle. In R. Chevallier (Ed.), *Colloque sur la rhétorique. Calliope I* (pp. 239-269). Paris, Les Belles Lettres.

- Marmontel, J.-F. (1787/1819-20). *Elémens de littérature* (Reproduction en fac-similé, 1968). Genève: Slatkine.
- Marrou, H.-I. (1948a). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome 1, *Le monde grec*, Seuil.
- Marrou, H.-I. (1948b). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome 2, *Le monde romain*, Seuil.
- Martin, R. (1976). *Inférence, antonymie et paraphrase*. Paris: Klincksieck.
- Massillon, J.-B. (1828). *Ceuvres complètes*. Paris: Gauthier.
- Mathieu-Castellani, G. (1990). Le commentaire de la poésie (1550-1630): l'écriture du genre. In G. Mathieu-Castellani & M. Plaisance (Ed.), *Les commentaires et la naissance de la critique. Actes du colloque international sur le commentaire* (Paris, mai 1988) (pp. 41-50). Paris: Aux amateurs du livre.
- Mauffrey, A. (1995). Le dialogue maître-élèves, vingt-cinq ans après *Le français tel qu'on l'enseigne*. *Etudes de linguistique appliquée*, 99, 25-55.
- Meirieu, P. (1987/1989). *Apprendre... Oui, mais comment?* Paris: ESF.
- Mel'cuk, I. (1988a). Paraphrase et lexicque dans la théorie linguistique Sens-Texte. *Lexique*, 6, 13-54.
- Mel'cuk, I. (1988b). Paraphrase et lexicque dans la théorie linguistique Sens-Texte; vingt ans après. *Cahiers de lexicologie*, 52, 5-50.
- Meschonnic, H. (1970). *Pour la poésie*. Paris: Gallimard.
- Michel, R. (1998). Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée: un objet didactique non identifié. *Pratiques*, 97-98, 59-103.
- Milner, J.-C. (1973). Ecoles de Cambridge et de Pennsylvanie: deux théories de la transformation. *Langages*, 29, 99-116.
- Ministère de l'Education Nationale (1992). *Maîtrise de la langue à l'école*. Paris: CNDP-Savoir Lire.
- Molinié, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris: LGF.
- Monballin, M. (1998). De la paraphrase au commentaire littéraire à l'université, In J. Dolz & J.-C. Meyer (Dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français* (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997) (pp. 237-254). Berne, Peter Lang.
- Mortureux, M. (1982). Paraphrase et métalangage dans le discours de vulgarisation, *Langue française*, 53, 46-81.
- Murat, M. (1983). «*Le Rivoage des Syrtes*» de Julien Gracq, étude de style. Tome 2. *Poétique de l'analogie*. Paris: Corti.

- Muret, M.-A. de (1553/1985). *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard* (édition de J. Chomar, M.-M. Fragonard, G. Mathieu-Castellani). Genève: Droz.
- Nonnon, E. (1995). Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 22, 101-150.
- Oriol-Boyer, C. (1992). Antoine Albalat. *Texte en main*, 10/11, p. 142.
- Oulipo (1981). *Atlas de littérature potentielle*. Paris: Gallimard.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- Pechevy, M., Algret, M. & Turpin, J. (1977). *En vue de la reconstitution de textes*. Paris: Bordas.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Petitjean, A. (1984). Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, 42, 3-33.
- Petitjean, A. (1999). Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire. In A. Petitjean & J.-M. Privat (Ed.) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz* (pp. 83-116). Metz: Université de Metz.
- Petitjean A. & Viala A. (2000). Les nouveaux programmes de français du lycée. *Pratiques*, 107-108, 7-33.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
- Portine, H. (1998). Lecture-écriture et reformulations. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 351-368). Berne: Peter Lang.
- Pottier, B. (1990). La paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques. *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 14-15, 37-45.
- Quintilien (1975-1979). *De institutione Oratoria* (tomes 1, 2, 3, 4) (édition et traduction de J. Cousin). Paris: Les Belles Lettres.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1599/1997). (présentation de A. Demoustier et de D. Julia, traduction de L. Albrieux et de D. Pralon-Julia, annotation et commentaire de M.-M. Compère). Paris: Belin.
- Ravoux Rallo, E. & Guichard, S. (1996). *L'explication de textes à l'oral des concours*. Paris: Armand Colin.
- Reuter, Y. (1987). L'explication de texte au lycée. Propositions. *Textuel*, 20, 193-200.
- Reuter, Y. (1992a). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle. *Pratiques*, 76, 7-25.

- Reuter, Y. (1992b). La quatrième de couverture: fonctions des résumés. In M. Charolles, A. Petitjean (Dir.), *L'activité résumante* (pp. 221-245). Metz: CASUM.
- Reuter, Y. (Ed.) (1998). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang.
- Rey-Debove, J. (1978/1997). *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage* (réédition augmentée). Paris: Armand Colin.
- Riche, P. (1987). L'enseignement du grammairien dans le Haut Moyen-Age. *Textuel*, 20, 21-26.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Seuil.
- Riffaterre, M. (1979). *La Production du texte*. Paris: Seuil.
- Riffaterre, M. (1978/1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil.
- Rigolot, F. (1990). Introduction à l'étude du «commentaire». L'exemple de la Renaissance. In G. Mathieu-Castellani & M. Plaisance (Ed.), *Les commentaires et la naissance de la critique. Actes du colloque international sur le commentaire (Paris, mai 1988)* (pp. 51-62). Paris: Aux amateurs du livre.
- Rivaill, H.-L.-D. [dit Allan Kardec] (1828). *Plan proposé pour l'amélioration de l'éducation publique*. Paris: Dentu.
- Roberts, M. (1985). *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late Antiquity*. Liverpool: Francis Cairns.
- Rodari, G. (1974/1979). *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Paris: Messidor.
- Rohou, J. (1993). *Les études littéraires, méthodes et perspectives*. Paris: Nathan.
- Rollin, C. (1726-28/1855). *Traité des études, ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*. Paris: Jacques Lecoffre et C^{ie}.
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris: Editions Universitaires.
- Rossari, C. (1994). *Les opérateurs de reformulation*. Berne: Peter Lang.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR.
- Rudler, G. (1902). *L'explication française. Principes et applications*. Paris: Armand Colin.
- Sarrazin, B. (1987). La lettre et l'esprit. *Textuel*, 20, 9-19.
- Schmitt, M. P. (1994). *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*. Paris: L'Harmattan.
- Schnedecker, C. (1991). Résumer: gammes d'activité. *Pratiques*, 72, 55-90.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la «transposition didactique». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 47-62). Paris: Nathan.

- Sixte de Sienne (1562/1586). *Bibliotheca Sancta*. Cologne: Maternus Cholinus.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.
- Sprenger-Charolles, L. (1983). Analyse d'un dialogue didactique: l'explication de texte. *Pratiques*, 40, 51-76.
- Steiner, G. (1975/1978). *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Paris: Albin Michel.
- Suffys, S. (1996). Notes pour un retour réflexif sur quelques exercices proposés jadis, aujourd'hui et demain. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 24, 21-51.
- Tardieu, H. (1988). Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension de textes. *L'année psychologique*, 88, 503-517.
- Théon (1854). *Progymnasmata*. In L. Spengel (Ed.), *Rhetores Graeci* (tome 2, pp. 57-130). Leipzig: Teubner
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.
- Trésor de la langue française* (1971-1994). Paris: CNRS.
- Valton, E. (1847). *Choix de sujets de compositions donnés aux examens de la licence ès lettres et aux concours d'agrégation des classes supérieures, précédés de conseils aux candidats*. Paris: Jules Delalain.
- Van Peer, W. (1993). Paraphrase as paradox in literary education. *Poetics*, (Amsterdam) vol. 21, 5, 443-459.
- Veck, B. (1989). *Production de sens*. Paris: INRP.
- Veck, B. (1991). Réduire/traduire: l'épreuve du résumé. *Pratiques*, 72, 91-104.
- Veck, B. (Dir.) (1992). *Texte, thème, problématique*. Paris: INRP.
- Verrier, J. (1977). La ficelle. *Poétique*, 30, 200-208.
- Verrier, J. (1982). Pour une pédagogie de la réception. *Enjeux*, 1, 106-115.
- Veyne, P. (1990). *René Char en ses poèmes*. Paris: Gallimard.
- Veyne, P. (1995). *Le quotidien et l'intéressant. Entretiens avec C. Darbo-Peschanski*. Paris: Les Belles Lettres.
- Viala, A. (1987a). L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire. In M. Picard (Ed.), *La lecture littéraire. Actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984)* (pp. 15-31). Paris: Clancier-Génaud.
- Viala, A. (1987b). De la praelectio à la lecture expliquée. *Textuel*, 20, 31-38.
- Viala, A. & Schmitt, M. P. (1979/1983). *Faire/lire*. Paris: Didier.

- Watzlawick, P. (1981/1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Seuil.
- Weinrich, H. (1964/1973). *Le Temps*. Paris: Seuil.
- Zuber R. (1968/1995). *Les «belles infidèles» et la formation du goût classique*. Paris: Albin Michel.
- Zumthor P. (1990). La glose créatrice. In G. Mathieu-Castellani & M. Plaisance (Ed.), *Les commentaires et la naissance de la critique. Actes du colloque international sur le commentaire (Paris, mai 1988)* (pp. 11-18). Paris: Aux amateurs du livre.

Index par auteurs

A

Adam (J.-M.) · 130,
193, 214, 215, 220,
224
Alexandrescu (S.) ·
101, 164
Algret (M.) · 21
Aphthonios · 16
Apollinaire (G.) · 122,
125, 126, 128
Apresjan (J. D.) · 66
Aragon (L.) · 122, 124,
126, 128
Aron (T.) · 46, 187
Asimov (A.) · 193

B

Bain (D.) · 170, 189
Bally (C.) · 25
Balzac (H. de) · 122,
126
Balzac (J.-L. Guez de)
· 15
Barrère (A.) · 205, 209
Barthes (R.) · 122, 126
Batteux (C.) · 18, 29,
37, 43
Baudelaire (C.) · 122,
124, 126, 128
Bautier (E.) · 62, 204

Beaudrap (A.-R. de) ·
42
Bergez (D.) · 27, 48
Bernardin de Saint-
Pierre (J.-H.) · 122,
124, 126, 128
Berthelot (A.) · 15
Besse (H.) · 21
Blanchot (M.) · 44
Blondot (M.-A.) · 49
Borillo (A.) · 68
Boucris (L.) · 49
Branca-Rosoff (S.) ·
18, 27, 29, 37, 42
Brassart (D. G.) · 3,
210, 222
Brassens (G.) · 122,
126
Breton (A.) · 122, 125,
126, 129
Bricmont (J.) · 220
Bronckart (J.-P.) · 3,
165, 166, 170, 222
Brunot (F.) · 30, 31, 40
Butor (M.) · 122, 124,
126, 128

C

Caglar (P.) · 27
Cahen (A.) · 29, 38, 45
Camus (A.) · 122, 126
Caron (J.) · 65

Céline (L.-F.) · 122,
126
Cerquiglini (B.) · 24,
191, 225
Certeau (M. de) · 174
Char (R.) · 122, 125,
126, 129, 133, 199
Charles (M.) · 27, 37,
38, 169, 180, 200,
224, 225
Charolles (M.) · 20,
62, 63, 179, 188
Chartier (A.-M.) · 215,
216
Chervel (A.) · 1, 19,
27, 29
Chomarat (J.) · 16, 27
Chomsky (N.) · 64, 69
Cicéron · 13, 17, 28
Clément (L.) · 18
Cohen (J.) · 44
Collinot (A.) · 43
Coltier (D.) · 62, 63,
199
Compagnon (A.) · 43,
153, 169, 188
Compère (M.-M.) · 16
Corbière (T.) · 121,
122, 126
Cordonier (N.) · 220,
224
Corneille (P.) · 15,
122, 126, 133
Coste (D.) · 33
Courtés (J.) · 46

Culioli (A.) · 59, 68,
175

Curtius (E. R.) · 14

D

Dainville (F. de) · 16,
26

Daunay (B.) · 11, 39,
46, 135, 155, 173,
186, 189, 190, 191,
193, 197, 199, 202

Davaud (C.) · 170

David (J.) · 14, 33

Demailly (L.) · 48

Desbordes (F.) · 12, 16

Descotes (M.) · 44, 215

Desportes (P.) · 122,
125, 133

Deswarte (J.) · 115

Diderot (D.) · 122, 126

Doucey (B.) · 103

Du Bellay (J.) · 122,
125

Dubrulle (A.) · 43

Ducrot (O.) · 163, 166,
167, 168, 169, 172

Duteil (Y.) · 122, 126

E

Eluard (P.) · 122, 125,
126, 129

Elzière (C.) · 49

Erasmus (D.) · 14, 16,
17, 26, 27

F

Favre (P.) · 59

Fayol (M.) · 20, 177,
178

Ferrat (J.) · 122, 126

Feyerabend (P.) · 220

Flahaut (F.) · 48

Flaubert (G.) · 79, 80,
84, 86, 89, 95, 96,

108, 109, 111, 112,

113, 122, 125, 126,

128, 137, 146, 202,

229, 231, 232, 233,

235, 236, 237, 238

Fléchier (E.) · 28

Fontanier (P.) · 25,
163

François (F.) · 48, 101,
181, 261

Fuchs (C.) · 9, 20, 21,
22, 32, 57, 58, 59,

60, 61, 63, 64, 66,

67, 68, 69, 70, 71,

72, 73, 74, 75, 76,

77, 88, 148, 169,

172, 180, 181, 189

G

Gachet (L.) · 79

Galisson (R.) · 33

Gavet (N.) · 30

Gazier (A.) · 15

Genet (J.) · 122, 126,
133

Genette (G.) · 20, 38,
44, 160, 163, 164,

165, 169, 170, 180,
196, 198

Gicquel (B.) · 42

Goncourt (E. et J.) ·
122, 126

Greimas (A. J.) · 46, 48

Grellet (I.) · 43

Grossmann (F.) · 33

Guichard (S.) · 43

Gülich (E.) · 62

H

Halté (J.-F.) · 19, 186,
191, 193, 213, 217,

219, 222

Harris (Z. S.) · 59, 64

Hébrard (J.) · 215, 216

Hermogène · 13

Hermogène (pseudo-)
· 12, 16

Higelin (J.) · 122, 126

Hiz · 64

Homère · 14, 23

Houdart-Merot (V.) ·
1, 11, 19, 27, 42

Hugo (V.) · 121, 123,
124, 126, 128

J

Jakobson (R.) · 21, 44

Jeanneret (M.) · 14,
15, 25

Jey (M.) · 1, 11, 16, 18,
19, 27, 29, 43, 44, 45

Jodelle (E.) · 123, 125

Jouvençy (J.) · 27, 28

K

Kotschi (T.) · 62

LLa Fontaine (J. de) ·
19, 29, 67Labé (L.) · 123, 124,
125, 127, 128, 241,
243

LaCapra (D.) · 47

Lagarde (A.) · 142

Lahire (L.) · 217

Lanson (G.) · 29, 30,
45, 216Lapointe (B.) · 123,
126

Le Goffic (P.) · 59

Leblanc (P.) · 15

Lebrun (M.) · 42

Leeman (D.) · 64

Lefèvre d'Étaples (J.) ·
14Lesage (A.-R.) · 123,
124, 125, 126, 128

Lesot (A.) · 103

Libera (A. de) · 16, 24

Littré (M.-P.-E.) · 30

Livet (J.) · 49

MMagny (O. de) · 123,
125, 129Maingueneau (D.) ·
58, 59, 60

Malherbe (F. de) · 15

Malleville · 123, 125

Manesse (D.) · 43

Marchand (F.) · 32

Margolin (J.-C.) · 16,
17Marivaux (P. de) ·
123, 124, 125, 126,
128, 132, 133

Marmontel (J.-F.) · 17

Marot (C.) · 15, 123,
125

Marrou (H.-I.) · 12, 23

Martin (R.) · 63, 66,
67, 68, 75Massillon (J.-B.) · 15,
33Mathieu-Castellani
(G.) · 26, 48, 171,
172

Mauffrey (A.) · 32

Maupassant (G. de) ·
123, 124, 126, 128,
190

Mazière (F.) · 43

Mel'cuk (I.) · 65, 66,
223Mérimee (P.) · 123,
124, 125, 126, 128

Merlet (G.) · 44

Meschonnic (H.) · 47

Michard (L.) · 142

Michel (R.) · 214, 215,
217, 219

Milner (J.-C.) · 64

Molière · 123, 124,
125, 126, 128, 133

Molinié (G.) · 25

Monballin (M.) · 46,
134

Monod (G.) · 216

Mortureux (M.) · 62

Murat (M.) · 86, 164,
165Muret (M.-A. de) · 25,
26, 28, 171, 197, 199

N

Nonnon (E) · 115, 181

O

Oulipo · 191

P

Pasquier (A.) · 170

Paveau (M.-A.) · 33

Paz (O.) · 45

Pêcheux (M.) · 59, 60

Pechevy (M.) · 21

Péret (B.) · 123, 126

Petitjean (A.) · 19, 21,
186, 191, 192, 217Picard (M.) · 46, 174,
221

Piéron (H.) · 82

Pinget (R.) · 123, 126

Plazaola Giger (I.) ·
222

Pline le Jeune · 17

Ponge (F.) · 45

Porquier (R.) · 21

Portine (H.) · 34, 173,
176

Pottier (B.) · 67

Poulet (G.) · 47, 101

Q

Queneau (R.) · 123, 126
 Quintilien · 12, 13, 16, 18, 22, 23, 26, 27

R

Racan (H. de Bueil de) · 15
 Ravoux-Rallo (E.) · 43
 Régnier (M.) · 31
 Reuter (Y.) · 3, 34, 180, 188, 192, 198, 206, 207, 210
 Rey-Debove (J.) · 63, 71, 85, 156, 157
 Richard (J.-P.) · 47
 Riche (P.) · 16
 Riffaterre (M.) · 44, 46
 Rigolot (F.) · 164
 Rimbaud (A.) · 123, 126
 Rivail (H.-L.-D.) · 30
 Robbe-Grillet (A.) · 123, 126
 Roberts (M.) · 14, 23
 Rohou (J.) · 45
 Rollin (C.) · 16, 18, 28, 29, 41
 Ronsard (P. de) · 25, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 123, 124, 125, 128, 141, 146, 197, 199, 239, 241, 242, 243, 244, 245

Ropé (F.) · 216
 Rossari (C.) · 63
 Rousseau (J.-J.) · 123, 126
 Rouxel (A.) · 42

S

Sabah (G.) · 68
 Sabbah (H.) · 103
 Sarrazin (B.) · 16, 29
 Sartre (J.-P.) · 123, 126
 Schmitt (M. P.) · 32, 48, 174
 Schnewly (B.) · 170, 221
 Simon (C.) · 123, 126
 Simon (J.) · 38
 Sixte de Sienne · 15
 Sokal (A.) · 220
 Sprenger-Charolles (L.) · 32
 Starobinski (J.) · 101

T

Tardieu (J.) · 65
 Théon · 12, 13
 Tite Live · 28
 Todorov (T.) · 47, 169
 Tomasek (M.) · 115
 Turpin (J.) · 21

V

Valton (E.) · 30, 43
 Van Dijk (T. A.) · 176

Van Peer (W.) · 32, 49
 Vauquelin de la Fresnay (J.) · 123, 125
 Veck (B.) · 20, 44, 48, 50, 169
 Verhaeren (E.) · 123, 126
 Verne (J.) · 123, 126
 Veyne (P.) · 198, 199
 Vezin (L.) · 64
 Viala (A.) · 21, 27, 29, 174, 186, 217, 225
 Vian (B.) · 124, 126
 Virgile · 14
 Voiture (V.) · 124, 125, 132, 133
 Voltaire · 124, 126, 128, 133
 Vygotsky (L. S.) · 221

W

Watzlawick (P.) · 49
 Weil (C.) · 103
 Weinrich (H.) · 158, 170, 180

Z

Zola (E.) · 121, 124, 126, 128, 132
 Zolkovskij · 66
 Zuber (R.) · 15
 Zumthor (P.) · 24

