



HAL
open science

La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 1997, La lecture littéraire en 3e/2nde, 95, pp.97-124. hal-01354188

HAL Id: hal-01354188

<https://hal.science/hal-01354188>

Submitted on 18 Aug 2016

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

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

LA PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE DE TEXTE LITTÉRAIRE

Bertrand Daunay

La *paraphrase*¹, notion centrale dans la terminologie de l'évaluation propre au cours de français au lycée, stigmatise ce qui est considéré comme une *erreur* dans le commentaire de texte littéraire. Mais à vouloir analyser précisément la nature de cette erreur, on se rend compte que la paraphrase fait partie de ces concepts de l'évaluation des productions d'élèves dont la force semble proportionnelle à leur imprécision.

Prenons la définition suivante tirée d'un manuel et choisie ici pour être la plus neutre et la plus représentative possible² :

Paraphrase : elle consiste à réécrire un texte avec d'autres mots mais sans rien changer au sens du texte. Faire de la paraphrase quand on commente un texte, c'est répéter le contenu du texte sans expliquer la façon dont il est écrit, sans apporter de précisions pour élucider et interpréter³.

Comme il arrive souvent, une définition limpide à première vue se révèle, à l'examen, problématique à bien des égards. On pourrait évidemment se demander comment il est possible de « réécrire un texte » ou de « répéter le contenu du texte », « avec d'autres mots », « sans rien changer au sens du texte » : voilà assurément une gageure⁴... Mais c'est finalement là une façon de parler qu'il est facile mais inutile de contester.

Le plus grave dans cette définition est que, sans malice aucune assurément, elle disqualifie intellectuellement l'élève. Comment peut-on poser en effet que ce dernier, à qui l'on demande de *commenter*, d'*expliquer*, d'*élucider*, d'*interpréter* un texte, croit bien faire en se contentant de le *répéter*, de le *réécrire*... Qu'on feuillette des manuels ou des ouvrages destinés à la préparation de l'épreuve anticipée de français au baccalauréat ; qu'on parcourt des rapports de jurys de concours de recrutement des professeurs de français : on verra partout cette étrange manie à *rappeler* que l'explication orale ou le commentaire écrit rejette la paraphrase, entendue constamment, explicitement la plupart du temps, comme reformulation à l'identique d'un même contenu.

Il ne vient pas spontanément à l'esprit des rédacteurs de ce type d'ouvrages que la question ne se pose pas en ces termes : il suffit, je suppose, à n'importe qui de s'être entendu dire une seule fois qu'il ne faut pas répéter un texte pour que cette tentation, si tant est qu'il l'ait jamais eue, s'éloigne de lui ! Et il est en fait évident que l'élève ou le candidat à qui l'on reproche de paraphraser n'a pas l'impression d'avoir « fait de la paraphrase », tout

-
1. Cet article s'inscrit dans une recherche menée en vue d'une thèse en cours d'élaboration, dirigée par Y. Reuter, suite à un DEA soutenu en juin 1996 à l'Université de Lille 3.
 2. Une enquête menée auprès de professeurs de français de lycées, dont il n'est pas possible de rendre compte ici, a fait apparaître clairement cette représentativité.
 3. Crépin, Loridon, Pouzalgues-Damon (1992, p. 252).
 4. Cf. notamment les analyses de C. Fuchs (1982, p. 50-53) sur « l'impossible identité sémantique ».

simplement parce qu'il a produit un texte à *visée et à structure explicatives*, non une reduplication du même. « Faire de la paraphrase », ce n'est donc pas répéter le texte, c'est expliquer un texte de telle sorte que le lecteur perçoive dans l'explication une répétition. La nuance n'est pas mince.

Ce seul *malentendu didactique*, à mes yeux, rend inopérante l'injonction d'éviter la paraphrase et fait devenir caduque la définition ci-dessus et toutes celles qui voudraient faire de la paraphrase un phénomène facilement identifiable. Cela nous engage en fait à un examen plus approfondi de la question de la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire.

La question est cruciale pour la charnière 3^e/2^e puisque, comme on le verra, le seul discours métatextuel qui fasse l'objet d'un apprentissage en collège s'apparente à ce qui sera – *en lycée seulement* – nommé paraphrase et reproché à l'élève à certaines conditions – qui sont loin d'être explicitées, voire explicables.

RETOUR SUR UNE DÉFINITION

Pour illustrer les problèmes que pose une définition spontanée de la paraphrase, j'emprunte à U. Eco (1992, p. 171) la paraphrase qu'il propose⁵ d'un poème de Paul Valéry. Soit, donc, les premiers vers du *Cimetière marin* accompagnés de leur paraphrase :

Ce toit tranquille, où marchent des colombes,
Entre les pins palpite, entre les tombes ;
Midi le juste y compose de feux
La mer, la mer, toujours recommencée !

La mer est comme le toit d'un temple des
profondeurs marines qui palpite sous la lumière du
soleil, lequel illumine ses ondes, tandis que le vent
ride les voiles des barques.

Tentons de reconstituer sommairement plusieurs situations pédagogiques où un élève est invité à produire un métatexte sur un texte littéraire. Dans un question du type : « Expliquez le sens de ces vers », la paraphrase produite pourrait aisément passer pour une réponse satisfaisante. Dans un commentaire de texte, en revanche, la mention *négative* « paraphrase » pourrait être notée en marge, avec comme justification que ces lignes *veulent* peut-être expliquer, mais qu'elles n'expliquent rien, puisqu'elles répètent le texte.

Les choses semblent simples : l'élève peut produire une paraphrase quand on le lui demande (dans les questions de compréhension du brevet des collèges, par exemple), il ne le peut pas dans le commentaire de texte. Tout se complique pourtant si l'on envisage des évaluations différentes : dans le premier cas, on peut reprocher à l'élève de ne pas avoir vu l'importance du mot *pin* : la paraphrase est incomplète, puisqu'elle ne rend pas le sens symbolique de ces vers. Inversement, dans le second cas, le professeur peut apprécier l'effort d'interprétation de l'élève, qui introduit la notion de *temple* en l'*inférant* d'un réseau lexical qu'il décrit dans la suite de son devoir.

Pour résoudre cela, on posera que dans le premier cas (l'explication du sens – *littéral* ?), une paraphrase est plus ou moins juste, selon qu'elle est plus ou moins *complète* ; dans l'autre cas (commentaire – *littéraire* ? – de texte), elle est plus ou moins *acceptable*, selon sa fonction – dans un contexte textuel. Mais dans tous les cas, dirait-on, *il y a* paraphrase et la question est celle de l'acceptabilité de la paraphrase selon le contexte où elle est produite.

Soit, à condition toutefois de ne pas juger que cet énoncé, en raison du contexte dans lequel il serait inséré, entre dans un système interprétatif de nature thématique, par exemple, où seraient mises en relation des *forces* (*palpite, illumine, ride*) l'énoncé ayant alors une

5. Pour des raisons qui lui sont propres mais sur lesquelles on reviendra plus loin.

fonction de condensation d'un système explicatif complexe. Auquel cas, l'énoncé en question ne saurait être considéré comme simple reformulation ni qualifié de paraphrase.

Ce petit parcours ne rend bien sûr pas compte d'autres interprétations possibles de ce même énoncé : mais ces quelques interprétations *plausibles* (bien que le fait d'énonciateurs fictifs) voulaient faire ressortir trois problèmes :

1. Comme on l'observait plus haut, la *paraphrase* n'est que ce qu'un jugement évaluatif désigne ainsi, dans un système où les notions (sens, complétude, acceptabilité, notamment) ne sont pas tranchées mais ne peuvent s'entendre que par leur position sur une échelle très *empiriquement graduée*. C'est de là que naît le malentendu didactique entre l'élève et le professeur qui fait qu'un élève peut être persuadé de produire un *commentaire* du texte là où le correcteur ne verra que *répétition*.

Dès lors, plutôt que de se demander ce qu'*est* la paraphrase, la question qui se pose est de savoir quels sont les critères qui déterminent le jugement évaluatif de paraphrase dans une copie d'élève. Dans quelle mesure et dans quelles limites est-il *légitime* de « paraphraser » un texte dans le cadre de l'exercice spécifique de commentaire et à quelles conditions cela est-il *interdit* ?

2. On peut à la fois « objectivement » définir la paraphrase comme reformulation du contenu sémantique d'un texte et ne désigner comme *paraphrase*, dans une évaluation de copie d'élève, que la « paraphrase » *inacceptable*. En fait, la mention *paraphrase* n'est pas notée en marge d'une copie ou une « paraphrase » remplit une fonction textuelle (remplacer une citation trop longue, ou permettre d'assurer la cohérence de l'écriture etc.) D'autre part, le mot *paraphrase* n'apparaît jamais, dans les discours d'enseignement, pour désigner des activités de reformulation (ou leur produit) demandées dans certaines situations du cours de français, comme le résumé de texte ou les questions de compréhension par exemple⁶.

Aussi convient-il d'essayer de faire le tour des pratiques métatextuelles scolaires, pour montrer combien fréquemment l'élève est invité à « paraphraser » des textes, fussent-ils « littéraires ». Finalement, quelles sont les caractéristiques respectives des exercices où il est *interdit* ou *légitime* de « paraphraser » un texte-source ?

3. La représentation de la langue et de la paraphrase qui autorise sa définition spontanée (un même *contenu* est susceptible d'*expressions* diverses) entre en conflit avec une autre conception, celle du texte littéraire, ordinairement caractérisé comme réalisant une indissociabilité de la *forme* et du *fond*, le sens du texte résidant dans l'*expression* même. Il y a une réelle contradiction à affirmer que l'on peut dire *la même chose en d'autres termes* (même moins bien), quand ces termes mêmes fondent le sens. Implicitement, pour que la chose soit possible, s'établit une autre distinction : entre un sens *littéral* (paraphrasable) et un sens *littéraire* (non-paraphrasable).

Il n'est évidemment pas sûr qu'il faille accorder quelque crédit à cette distinction, mais on ne peut nier qu'elle fonctionne avec une réelle efficacité. C'est même sur cette conception du *sens littéraire*, de la *littérarité* que se fonde le discrédit jeté sur l'idée même de paraphrase d'un texte littéraire. Ne faut-il pas dès lors interroger cette conception, où se trouve l'origine de la disqualification de la paraphrase, pourtant longtemps perçue comme le mode d'approche *légitime* des textes littéraires, avant d'être frappée d'un *interdit* absolu ?

6. Si le mot paraphrase peut être utilisé non péjorativement, c'est pour des exercices de langue, étrangère (cf. par exemple Besse et Porquier [1991], p. 138) ou maternelle (cf. par exemple Charolles et Coltier [1986])

Je ne me propose pas d'aborder de front ici tous ces problèmes : mais il convenait de les poser pour circonscrire le cadre dans lequel je me propose d'aborder la question de la paraphrase. On a dû remarquer dans les lignes qui précèdent (c'était même un peu appuyé...) ma volonté de nier que la question de la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire puisse être résolue par une définition univoque – qui engagerait évidemment les inévitables exercices *ad hoc*... Au contraire, il faut choisir de placer résolument la question de la paraphrase sur le terrain des *frontières* entre *légitimité* et *interdit*, et se demander quel est, selon les pratiques métatextuelles, le degré d'*acceptabilité* de la paraphrase. Ce n'est pas fait pour simplifier la question... Mais la simplifier, c'est en masquer la difficulté : c'est bien sur ce terrain mouvant de frontières mal dessinées qu'il convient de s'aventurer.

LE RAPPORT SCOLAIRE AU TEXTE LITTÉRAIRE

Un examen rapide de quelques pratiques métatextuelles scolaires fait ressortir l'imprécision des limites entre paraphrase et commentaire. Cela rend d'autant plus problématique la ferme condamnation de la paraphrase : c'est cette apparente contradiction qu'il s'agit d'analyser ici.

Le continuum entre paraphrase et commentaire

Quittant le collège, tout élève a appris à produire un type bien particulier de discours métatextuel : la justification de sa compréhension, en réponse à des « questions de compréhension » – celles du brevet des collèges par exemple. Or cette évaluation de la compréhension de l'élève passe essentiellement par la reformulation paraphrastique (*cf.* Daunay, 1993b). De fait, « pour tester la compréhension par l'élève d'un passage du texte, quel meilleur moyen que de lui faire reformuler ce passage ? » (Fuchs, 1994, p. 15)

Certes on voit bien, globalement, ce qui distingue les question de compréhension du brevet des collèges et le commentaire composé du baccalauréat. Mais peut-on sérieusement dire que l'exercice de commentaire n'exige pas que l'élève sache *aussi* justifier sa compréhension ? Servais Étienne le notait déjà en 1935⁷ : « L'embarras n'est donc pas petit pour le tout jeune homme ou la toute jeune fille à qui l'on demande de montrer qu'ils ont compris et à qui l'on interdit, en même temps, la paraphrase⁸ ».

Étienne ajoute, malencontreusement : « Un certain nombre se découragent, et c'est tant mieux : Mascarille a d'autres occupations qui l'attendent dans le vaste monde⁹. » Le problème est que ce découragement est finalement induit par les conditions mêmes d'apprentissage du discours métatextuel à l'école, et que loin de pouvoir se réjouir de ce découragement, il convient d'en identifier les raisons pour tenter de l'éviter¹⁰.

7. Dans son article « Expériences d'analyse textuelle en vue de l'explication littéraire », repris dans Étienne (1965). Je dois la référence de cet ouvrage à M. Georges Legros, que je remercie.

8. *Ibid.*, p. 64.

9. Suit l'inévitable citation de la tirade de Mascarille dans *Les Précieuses ridicules*, scène X : « Mais n'admirez-vous pas aussi *je n'y prenais pas garde ? Je n'y prenais pas garde*, je ne m'apercevais pas de cela ; [etc.] » Cette citation est évidemment ici hors de propos, puisque Mascarille commente son propre impromptu : et ce n'est pas le caractère *paraphrastique* de ce commentaire qui le rend ridicule...

10. Je ne sais si cette façon *élitiste* qu'a Étienne d'envisager une difficulté scolaire est dans le goût de l'époque ou de l'auteur, dont François Desonay, dans le portrait-souvenir qu'il lui consacre, dit (avec admiration) qu'il « n'hésitait pas à rappeler aux médiocres que l'agriculture manque de bras » (Étienne, 1965, p. 22). La

En fait, ce n'est pas seulement la nécessité de justifier sa compréhension qui peut expliquer la présence de la paraphrase dans un commentaire : plus généralement, un commentaire ne peut se passer de ce que Fuchs (1994, p. 15) appelle des « îlots de paraphrasage », destinés soit à permettre la cohérence du commentaire soit à expliciter un aspect du texte qui peut paraître obscur.

C'est cette dernière fonction qui explique la présence de la paraphrase dans l'explication de texte orale que peut mener un professeur dans sa classe. On a souvent souligné le rôle de la paraphrase comme aide à la compréhension dans l'interaction enseignant-apprenant (cf. Nonnon, 1993) et cette fonction ne disparaît pas quand il s'agit d'aider à la compréhension d'un texte littéraire : « pour expliquer le sens d'un mot, d'une tournure ou d'une notion difficiles, l'enseignant recourt à des synonymes ou à des périphrases, et procède à des reformulations plus ou moins étendues du texte à commenter » note Fuchs (1994, p. 15).

Du reste, le mode dominant de l'explication de texte menée oralement dans les classes par le maître n'est-il pas majoritairement et essentiellement paraphrastique ? On manque d'instruments statistiques pour l'affirmer, mais on peut trouver confirmation de cette intuition dans l'ouvrage de Michel P. Schmitt (1994), *Leçons de littérature* : l'auteur transcrit plusieurs explications de texte faites par divers professeurs, puis en propose une « analyse lectocritique »¹¹, qui fait ressortir que la paraphrase est prédominante dans le métatexte produit par les enseignants¹².

Cette fonction explicative de la paraphrase se retrouve dans un genre d'écrit que l'élève, en collège comme en lycée, est constamment invité à lire ou à produire : les résumés de textes narratifs, que l'on peut trouver, par exemple, dans des dictionnaires des œuvres, dans les manuels ou sur la quatrième page de couverture de certaines éditions. Cette forme de résumé narratif, pour n'être pas à proprement parler scolaire, tient une place importante à l'école, en elle-même (pour l'intérêt qu'elle peut représenter pour l'élève en situation de lecture) et de plus en plus comme objet d'apprentissage.

G. 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). Genette observe que ce type de résumé combine deux modes de description : celle de l'histoire et celle du texte (pour reprendre les exemples de Genette : « Au début de *l'Étranger*, Meursault apprend la mort de sa mère » mais aussi « *l'Étranger* est écrit au passé composé. »)

Ces résumés narratifs ont une parfaite légitimité, que souligne d'ailleurs leur parenté avec les pratiques sociales les plus courantes, comme le résumé de film dans un programme de télévision. Qu'ils informent l'élève qu'il n'y a rien d'in vraisemblable à paraphraser une œuvre

question serait sans intérêt si de telles considérations ne structuraient pas, me semble-t-il, les conceptions actuelles du discours métatextuel scolaire. Mais j'anticipe...

11. « Nous appelons *lectocritique* une pratique qui rassemble, analyse et interprète les *modes de lecture* qui affectent les discours » : *ibid.*, p. 8.

12. *Ibid.*, p. 163-165. Cela explique-t-il le ton condescendant de l'auteur à l'égard des enseignants ? À moins qu'il faille poser le contraire et que le mépris initial du monde scolaire par l'universitaire fasse juger paraphrastiques les réalisations métatextuelles qui peuvent s'y observer. Mais j'anticipe encore...

(fût-elle littéraire) est déjà source de problème pour la représentation qu'il doit se construire du *discours acceptable* sur un texte littéraire, dans le cadre du commentaire. Mais surtout, un résumé n'est jamais une simple réduction du contenu de l'œuvre : « 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 et en plus mal ce qui a été raconté mieux, et plus en détail¹³. [...] Il s'agit bien plutôt de commenter une œuvre ou de donner à d'autres la possibilité de le faire sans défaillance de mémoire. » (Weinrich, 1973, p. 41 *sq.*) Analysant le résumé des quatrièmes de couverture, Y. Reuter (1992b, p. 228) remarque : « il n'est jamais *pur*, absolument distinguable de l'*analyse* (apparaissent ici commentaires, évaluations...) »¹⁴.

Tout cela fait ressortir l'« *interpénétration* de fait entre les deux types de pratiques textuelles que sont le commentaire de texte et la paraphrase. » (Fuchs, 1994, p. 15), le *continuum entre paraphrase et commentaire*, qui accentue la difficulté que peut avoir l'élève à prendre la mesure de la spécificité de l'exercice scolaire du commentaire de texte littéraire et à s'en construire une représentation claire ou plutôt *efficace*. Face aux multiples activités de paraphrase que lui offre le monde scolaire (et, du reste, le monde extra-scolaire) et qui ne sont pas toutes, loin s'en faut, antinomiques avec le discours de commentaire des textes (même littéraires), il ne lui sera pas facile d'intégrer ni surtout de comprendre l'interdit de la paraphrase qui pèse sur le commentaire de texte littéraire¹⁵.

Il n'empêche que cet interdit est absolu, dès que l'on aborde la question du commentaire littéraire en lycée. Il faut revenir rapidement sur l'expression de cet interdit.

L'interdit de la paraphrase dans le commentaire de texte en lycée

Sans insister sur les concepts issus des « théories du texte littéraire » qui peuvent expliquer les formes qu'a prises aujourd'hui le discrédit de la paraphrase, il faut souligner leur influence sur le discours officiel concernant la littérature dans le monde scolaire. C'est ainsi qu'est mis en avant un postulat central de la vulgate de ces théories : l'indissociabilité de la forme et du sens. Dans les importantes précisions données en 1983 sur le *commentaire composé* (deuxième sujet de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat général et technologique), on peut lire :

[Le libellé du sujet] ne devra pas laisser croire qu'un texte littéraire ne fait que « traduire » un sens préexistant. Il pourra au contraire suggérer – dans l'esprit des instructions en vigueur – que, dans un texte littéraire, « *la facture est génératrice de sens* ». C'est la raison pour laquelle *une étude séparée du « fond » et de la « forme » laisserait échapper l'essentiel. La signification est inséparable de la forme qui la constitue et la propose*¹⁶.

Il faut voir là bien sûr l'influence directe des théories du texte littéraire, qui se sont imposées dans la conception scolaire du texte et du métatexte : là se trouve l'origine d'une

13. Notons au passage le caractère péjoratif assigné *a priori*, et de façon pour ainsi dite *gratuite*, au résumé paraphrastique de l'œuvre littéraire...

14. M. Charles montre d'ailleurs le rôle que joue le résumé narratif dans la constitution même du texte comme objet de commentaire (1995, p. 59-63). C'est là un point important, mais qui ne relève pas directement de notre problématique.

15. Il nous faut ici laisser totalement de côté l'aspect historique. Contentons-nous de rappeler que la pratique du commentaire paraphrastique a longtemps été dominante dans le monde scolaire, puisque jusque dans les années 50, expliquer un texte revenait le plus souvent à en reformuler le contenu pour en juger la valeur esthétique et morale. Sur ce point voir un éventail d'approches diverses dans Branca-Rosoff (1990, p. 93 et 149), Charles (1978, p. 140), Chervel (1985, p. 8), Beaudrap (1994, p. 12 et 105).

16. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 27, 7 juillet 1983 (je souligne).

formule comme : « *la facture est génératrice de sens* ». 1969 est, d'une certaine manière, l'année qui marque la « victoire » scolaire de ces théories : c'est à ce moment-là en effet qu'a été introduit le *commentaire composé* et que la paraphrase a été définitivement disqualifiée.

Les définitions les plus récentes du commentaire composé reposent sur la notion de *lecture méthodique*, qui a été définie en 1987 dans un texte officiel où l'on retrouve les mêmes conceptions du texte littéraire et de son commentaire :

La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte¹⁷.

La description de la lecture méthodique commence en fait par une définition négative, dont voici un extrait :

Ce qu'elle refuse :

1) elle rejette la paraphrase ; [...]

4) elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés¹⁸.

Cette *invalidation de la paraphrase* est constante à tous les niveaux de l'Institution scolaire où se pratique le commentaire de texte, jusque dans les concours de recrutement. On se contentera de l'exemple suivant, assez représentatif par la pédanterie du rappel étymologique et le mépris à l'égard des candidats :

L'explication (du latin *ex-plicare = déplier*) [...]. Mais « déplier » ne veut pas dire « répéter », reproduire le texte avec d'autres mots, et moins bien, ce qui s'appelle la *paraphrase*¹⁹.

On pourrait également citer nombre d'extraits des divers manuels ou guides destinés à aider les élèves ou les étudiants à acquérir une bonne méthodologie du commentaire. Un seul exemple suffira, assez caractéristique jusque dans ses excès. Il s'agit d'un extrait du manuel d'aide à l'explication littéraire au CAPES de J. Rohou (1993, p. 183) :

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. Écoutez 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.

Est posé ici de façon définitive l'interdit de la paraphrase, justifié par plusieurs des conceptions du texte littéraire issues à la fois de la rhétorique et des théories du texte littéraire, et fondé sur une conception finalement religieuse du texte (le *verbe*), qui caractérise souvent le discours sur le commentaire de texte, comme l'a souligné B. Sarrazin (1987, p. 9)²⁰ :

« Approchez avec respect comme en tremblant » – « La littérature est chose sacrée » – « De toute belle œuvre émane une certaine lumière morale et comme un rayonnement spirituel » – « Éclairez le chef-d'œuvre sans le profaner ». Que ce soit pour faire l'éloge ou le procès de l'exercice, la métaphore religieuse prolifère sous la plume de ceux qui veulent parler de l'explication française²¹.

17. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* spécial n° 1, 5 février 1987, p. 9 (je souligne).

18. *Ibid.*

19. Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapports de jurys de concours, Agrégation Lettres modernes, concours interne, 1989*, Paris, CNDP.

20. En l'expliquant par l'origine de l'explication française, qu'il voit dans les exégèses des Pères de l'Église.

21. On reconnaît dans les expressions citées par Sarrazin le style (parfois même la lettre) de P. Clarac (1964).

Le rapport de commentaire au texte littéraire

Qu'une certaine conception de la littérature engendre un certain mode de commentaire n'a rien d'étonnant : le texte littéraire, somme toute, est le texte *commentable*. En effet, le concept de littérarité (comme celui de texte d'ailleurs) n'a pas de contour clair²² ; s'il a pu s'imposer avec tant de force pourtant, c'est dans la mesure où, comme l'a montré Y. Reuter, le texte est indissociable des conditions de sa réception, parmi lesquelles le commentaire a une place de choix. De fait, « le commentaire n'est pas extérieur : il participe du texte littéraire et le constitue », comme le dit Reuter (1990, p. 9), qui refonde le concept de *littérarité* en le plaçant dans un champ social : « *le bien littéraire* (la littérarité) *n'est ni le texte, ni le commentaire* (ce qui ne ferait que déplacer le problème) *mais le rapport texte-commentaire.* » (*ibid.*, p. 9 sq.)

Dans ce que M. Charles (1995, p. 38) appelle une « culture de commentaire », « le texte, c'est ce que l'on commente ; il n'y a pas de texte, mais toujours une interaction texte-commentaire » (*ibid.*, p. 47). Ce que fait tout commentateur d'un texte, c'est l'instituer, par l'acte de commentaire lui-même, comme *texte*, ou pour être plus exact, comme *texte littéraire*.

Ainsi s'explique mieux que l'interdit de la paraphrase, si fort dans le *rapport de commentaire au texte littéraire*, disparaisse dans d'autres types de rapports scolaires au texte. En effet, si le commentaire participe de la constitution de la littérarité, les compétences métatextuelles requises pour sa production exigent que soit bannie la paraphrase – qui lui est constitutivement antinomique. En revanche, l'élève qui n'est pas censé posséder ces compétences métatextuelles pourra, sans contradiction, envisager un autre rapport métatextuel au texte, où la paraphrase a sa place. Par exemple, Les exercices visant la compréhension (dont la forme aboutie semble être la question de compréhension au brevet des collèges) amènent nécessairement les élèves à produire de la paraphrase. Pourtant, ce sont bien des textes communément considérés comme littéraires (et ceci est expressément recommandé dans les *Instructions Officielles*) qui sont l'objet des questions et des reformulations paraphrastiques des élèves. C'est qu'en réalité, ce n'est pas au *texte* que l'on touche, mais à un contenu *idéologique*, « une sorte de base linguistico-culturelle » (Reuter, 1992a, p. 14). Le commentaire a pour objectif au contraire d'instituer le texte comme *littéraire* : il ne peut être un discours sur un contenu *littéral*.

L'élève qui s'en tiendrait à l'explicitation de ce contenu littéral resterait *en-deça* du commentaire, comme le dit B. Veck qui, posant la paraphrase comme un des échecs de l'élève invité à produire un commentaire, précise (1989, p. 25) :

Le texte à commenter n'est pas perçu comme objet d'étude, justifiable de procédures d'analyse particulière, dans la mesure où, écrit en langue maternelle, il fait immédiatement sens pour celui qui le lit. Il n'y a plus dès lors qu'à le répéter en toute méconnaissance des finalités de l'exercice.

C'est ainsi que peut se dessiner, à propos d'un même texte, deux types de rapports métatextuels : de *compréhension* et de *commentaire*, la paraphrase étant constitutive du premier, antinomique au second.

Les deux types de *rapports métatextuels* au texte que l'on décrit ici (*rapport de commentaire* ou *rapport de compréhension*) sont des catégories abstraites qui ne recourent

22. Comme il ressort par exemple des essais de M. Marghescou (1974) ou de T. Aron (1984) qui, pour définir la notion, sont amenés à l'abandonner au profit de celle de *lecture* littéraire. Cf. encore, pour s'en tenir à une citation, Greimas et Courtès (1979, p. 214) considérant « le concept de *littérarité* – dans la cadre de la structure intrinsèque du texte – comme dépourvu de sens ».

pas entièrement les réalisations verbales que sont ce que l'on appelle, en situation scolaire, commentaire et question de compréhension (par exemple). Un commentaire peut très bien intégrer des reformulations sans cesser d'être en rapport de commentaire avec le texte littéraire. Inversement, il est possible de résumer le contenu d'un texte narratif par exemple, en ce que ce n'est pas en tant que texte littéraire qu'il est ainsi abordé.

La lecture littéraire : un mode d'appropriation des textes

Le commentaire, en quelque sorte, *littérarise* le texte ; ou, si l'on préfère, rend compte d'une lecture *littéraire* du texte. Aussi peut-on supposer que la mention « paraphrase » n'est pas portée sur ce qui *répète* le texte-source, mais sur les traces de ce que j'appelais plus haut le rapport de compréhension au texte, qui ne rend pas compte d'une lecture littéraire de ce texte. Mais si l'on se réfère à la mise au point qu'a faite Y. Reuter (1996) sur la question de la lecture littéraire, on peut se demander finalement si celle-ci n'est pas la simple expression d'un mode d'appropriation du texte, que B. Lahire (1993, p. 101-106) qualifie – après Bourdieu – d'esthétique, et qui se caractériserait par la distance au texte. Elle s'opposerait à un mode d'appropriation populaire, à caractère pragmatique, qui ne considère pas le texte en tant que tel mais dans ce qu'il peut apporter dans une médiation entre un auteur et un lecteur.

Qu'on me permette de formuler ici une hypothèse : les deux formes de *rappports métatextuels* au texte – *rapport de commentaire* ou *rapport de compréhension* – ne correspondent-ils pas aux deux formes d'*appropriation* du texte dont parle Lahire ? Admettre ce recoupement permet de mieux comprendre pourquoi la mention négative de *paraphrase* n'apparaît pas dans les classes où l'apprentissage visé n'est pas de caractère *lettré*. La paraphrase désignerait alors les traces d'un mode d'appropriation du texte disqualifié scolairement quand ce qui est attendu de l'élève est la conformité à une certaine conception *élitaire* du texte et de sa lecture.

Sur cette remarque, je voudrais greffer une citation de U. Eco, qui nous permettra de revenir au début de cet article, où j'analysais une paraphrase d'un texte de Valéry, empruntée au sémioticien italien. Au début d'un paragraphe sur « Métaphore et paraphrase » (1992, p. 171), Eco affirme : « On définit²³ la métaphore comme un artifice poétique parce que, entre autres raisons, elle n'est pas paraphrasable. » Signalant que « ce point est très controversé », Eco se propose d'utiliser la « *preuve de la paraphrase* » pour « *démontrer*²⁴ qu'une métaphore est ou créative ou morte ». Voici la *preuve* :

Il est facile de paraphraser *Jean est un porc* avec « Jean est un homme grossier », alors qu'il semble impossible de paraphraser le premier vers de Valéry sans produire un texte plus long que sa poésie et fondamentalement ridicule (« la mer est comme le toit d'un temple des profondeurs marines qui palpite sous la lumière du soleil, lequel illumine ses ondes, tandis que le vent ride les voiles des barques... »).

La *preuve* est l'*intuition* que peut avoir l'analyste du *ridicule* ! Certes, cet appel à l'intuition relève banalement de la méthode introspective bien connue des linguistes : mais

23. Le « on » doxique en dit assez sur la force qu'à pris le préjugé anti-paraphrastique... Il est possible néanmoins de personnaliser cet anonyme en renvoyant par exemple à O. Reboul (1993, p. 73) qui propose le principe de « non-paraphrase » pour caractériser l'énoncé rhétorique : « D'après nous, le propre d'un énoncé rhétorique est qu'on ne peut le remplacer par un autre sans en altérer le sens et en réduire l'information. Il est non paraphrasable. »

24. C'est moi qui souligne, comme dans la citation précédente.

outre que cette caution n'efface pas les problèmes méthodologiques que pose une telle démarche²⁵, lorsque le linguiste fait appel à son intuition, c'est pour déterminer le degré d'*acceptabilité* de tel ou tel énoncé : le jugement de valeur (« *ridicule* ») est d'un tout autre ordre... Par ailleurs, que le lecteur d'U. Eco perçoive lui aussi intuitivement que sa tentative de paraphrase a quelque chose de *ridicule* est une chose, mais la tâche du sémioticien serait sans doute de l'aider à percevoir d'où vient cette sensation de *ridicule*. Parce que sur ce terrain, on pourrait gloser à l'infini et sans grande utilité sur le *ridicule* qu'il y aurait à dire à quelqu'un : « Tu manges *comme un homme grossier* ! ». À lire l'affirmation suivante : « Les métaphores hautement originales et créatives ne peuvent être paraphrasées que sous la forme du récit (hasardeux, pénible et interminable) de leur interprétation » (*ibid.*), on peut en venir à se demander si la vraie question n'est pas finalement de savoir *quelle axiologie se construit* dans un tel discours (avec des mots comme *originale, créative, hasardeux, pénible, interminable*), et comment il parvient à *transposer l'impossible dans la catégorie de l'interdit* (*ne peut pas* devant s'entendre comme *ne doit pas*).

La question que je me pose est de savoir si la catégorie du *ridicule* n'est pas celle qui fonctionne *réellement* dans la lecture de copies d'élèves. Ce que l'on nomme « paraphrase » est ridicule, et de ce fait inacceptable, non pour telle ou telle raison objective, mais parce que se dit là autre chose que ce qu'un rapport lettré au texte supporte.

QUELQUES PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Ce qui précède montre assez clairement qu'il ne convient pas à mes yeux de considérer la paraphrase comme un *problème*, qui nécessiterait une intervention didactique en terme de *remédiation*. En revanche, la paraphrase peut être un objet d'apprentissage, si l'on admet qu'elle est en quelque sorte la pierre de touche du commentaire de texte ; aborder de front la question de la paraphrase en classe peut dès lors être un moyen efficace d'aborder les vrais difficultés du commentaire.

Cela dit, il ne saurait être question de *fabriquer des exercices*²⁶ spécifiques destinés à éviter que les élèves ne paraphrasent. En fait, il s'agit plus généralement d'envisager des stratégies d'apprentissage qui accompagnent les élèves dans leur développement d'une compétence métatextuelle.

C'est dans cette optique qu'il faut lire les propositions didactiques suivantes, qui prennent la forme de quelques principes et de trois démarches particulières²⁷. Qu'on ne voit pas là une sorte de séquence didactique sur la paraphrase ! Il ne s'agit que de l'illustration concrète d'une conception de l'apprentissage du commentaire de texte littéraire.

Un usage positif de la notion de paraphrase

S'il est difficile de définir avec précision la paraphrase, il n'est pas impossible de tenter de construire avec les élèves une approche progressive de ce l'on peut considérer comme paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. Mais cela exige d'une part que le mot soit

25. Cf. Fuchs (1982, p. 27-29).

26. Sur la notion d'exercice, voir *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, Lille, 1996.

27. Menées dans mes classes de seconde du lycée d'Haubourdin, banlieue de Lille, entre 1991 et 1994 ou dans les classes de Laurent Gachet, au lycée Jules Lebleu d'Armentières. Qu'il me permette de lui dire ici ma reconnaissance.

employé autrement que négativement et d'autre part qu'il soit utilisé dans d'autres contextes que celui du commentaire. En effet, si la mention *paraphrase* peut prendre sens dans une marge de copie, c'est à condition que le mot ne soit pas simplement perçu comme synonyme de *mauvais commentaire*...

La paraphrase désigne un mode particulier de discours métatextuel, consistant en la reformulation de textes ; elle a une place importante en collège, en lycée, dans la vie courante, dans le commentaire de texte même : simplement, elle est en quelque sorte soumise à des conditions d'utilisation ; elle ne doit pas être utilisée, par exemple, de telle manière que le lecteur ait l'impression qu'elle se *substitue* au commentaire littéraire... Telle peut être la conception de la paraphrase qui peut se construire avec des élèves, en collège comme en lycée.

Ainsi, rien n'empêche d'appeler paraphrase les résumés de quatrième de couverture des livres étudiés en classe, les résumés des textes non littéraires produits par les élèves, la reformulation orale que l'on demande à la classe de textes (littéraires ou non) en vue d'un travail sur eux (de commentaire ou autre), etc. Mieux, il vaut la peine de demander régulièrement aux élèves si telle quatrième de couverture doit être considérée comme une paraphrase ou comme un commentaire : inutile de dire qu'il n'y a pas de réponse *juste*... mais des dialogues de ce genre peuvent amener les élèves à se construire au moins l'idée qu'une telle question est pertinente dans la production d'un discours métatextuel.

Il n'est pas invraisemblable non plus de commencer toute lecture méthodique par une phase de paraphrase collective du texte, clairement identifiée comme telle, voire d'envisager des productions écrites de paraphrases, en vue de la préparation d'un commentaire écrit²⁸. Qu'on ne voit pas dans ces propositions l'expression d'une curieuse perversion qui consisterait à pratiquer volontairement ce qui est à bannir résolument. C'est une question de bon sens au bout du compte : si l'on veut amener les élèves à percevoir la différence entre ce qui peut être perçu comme reformulation et comme commentaire, encore faut-il s'entendre avec eux sur ce que représentent ces deux modes de discours métatextuel.

L'application régulière de ces principes généraux rend plus facile la mise en œuvre de démarches plus spécifiques, comme les trois propositions suivantes, qui se situent délibérément dans le champ littéraire, puisque c'est finalement là que la paraphrase peut être perçue comme problématique. Le but que visent ces démarches, répétons-le, n'est pas d'empêcher les élèves, comme par enchantement, de « faire de la paraphrase » dans leurs commentaires de texte, mais de les amener à tenir un discours *sur* la paraphrase – donc sur le commentaire de texte.

Études de textes divers sur un même thème

Il s'agit de donner aux élèves plusieurs textes sur un même thème, qui ne soit pas identifiable trop facilement. En l'occurrence, les textes sont tous du seizième siècle et traitent du poncif poétique de la « belle matineuse ». On trouvera les textes en annexe 1 ; en voici les références :

1. Traduction du poème de Rinieri (v. texte 5).
2. Pierre de Ronsard « De ses cheveux la rosoyante Aurore » (*Amours*, 1552).

28. Renvoyons sur ce sujet à Marguet et Sauvage (1996).

3. Joachim du Bellay, « Déjà la nuit en son parc amassait » (*L'Olive*, 1549).
4. Marc-Antoine de Muret, Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard (1553).
5. Antonio Francesco Rinieri, « Era tranquillo il mar... » (*Giolito*, 1545).
6. Olivier de Magny, « J'étais tout prêt à saluer l'aurore » (*Les Amours*, 1553).

Les six textes, *sans indication de source*, sont donnés aux élèves²⁹, qui travaillent en groupe, avec les consignes suivantes :

Qu'est-ce que ces six textes ont en commun ? Faites des hypothèses sur l'origine de chaque texte.

La consigne peut sembler floue et le terme « origine » imprécis. C'est là un choix pédagogique, qui s'explique notamment par la volonté de ne pas enfermer les élèves dans un questionnement qui pourrait leur sembler hors de portée (s'il leur était demandé par exemple de préciser l'auteur, le genre, l'époque, le statut de chaque texte). L'imprécision de la consigne engage, au cours de la discussion au sein du groupe, une reformulation de celle-ci par les élèves, qui donnent dès lors au mot « origine » le sens qu'ils veulent, à moins que le professeur choisisse au contraire de préciser le mot diversement selon les groupes.

L'intérêt de la démarche réside dans le fait que les élèves, invités à repérer le thème commun à des textes divers, sont obligés (aussi bien dans les groupes que dans la mise en commun) de passer par ce qui peut être facilement identifié comme une *paraphrase*, c'est-à-dire en fait un discours sur le contenu qui soit dissocié de l'analyse de la forme. Accessoirement, une telle démarche peut faire ressortir que le commentaire de tel poème n'a des chances d'être pertinent que s'il fait apparaître le jeu textuel qui précisément consiste, sur un même thème et dans une forme contrainte identique, à tenter de mettre en œuvre des moyens d'expressions spécifiques, sinon originaux. Mais pour parvenir à ce but, la paraphrase, pour n'être pas suffisante, est cependant nécessaire, aussi bien dans le commentaire final que dans l'analyse préalable.

On voit bien cependant que ce qui est visé ici est essentiellement la mise en œuvre, dans la classe, d'une réflexion (et d'un discours) sur les diverses relations *transtextuelles*³⁰ entre les textes, du *commentaire*³¹ à la *traduction*³² en passant par l'*imitation* – qui permet aussi bien de *se démarquer* d'un texte que de le *démarquer*. À quoi s'ajoute évidemment le discours métatextuel (voire méta-métatextuel) des élèves sur les textes qu'ils ont sous les yeux et dont l'aspect paraphrastique (parce que portant sur le contenu – si la consigne est respectée...) peut facilement leur apparaître³³.

29. L'orthographe des textes est modernisée.

30. La notion est évidemment empruntée à Gérard Genette, qui en définit les diverses réalisations : v. Genette (1982), p. 7-14.

31. Que le commentaire de Muret (texte 5) soit perçu par des experts au vingtième siècle comme une *paraphrase* est ici secondaire : il s'agit bien d'un discours métatextuel. Sur une autre utilisation des commentaires de Muret, voir la démarche ci-dessous.

32. Tous les élèves ne perçoivent pas immédiatement que le texte 1 est une traduction : la découverte peut même être tardive, mais c'est là un des intérêts de la démarche, qui oblige à faire des hypothèses diverses sur les liens entre les textes. Signalons que si cette traduction occupe sur la feuille la première place, c'est que c'est finalement le texte le plus facile à lire...

33. Cette réflexion peut accessoirement porter sur la question de l'énonciation : qui est le *Je* des poèmes et comment est-il désigné chez Muret ou dans le discours des élèves ?

La démarche a été conçue pour des élèves de seconde, mais vaut aussi pour des élèves de troisième : la difficulté des textes ne doit pas effrayer. Outre que les élèves travaillent en groupes, ce qui facilite la tâche, la consigne n'invite à aucune exhaustivité : les élèves disent donc ce qu'ils voient et comprennent.

Un tel exercice est facilement reproductible, avec des textes plus récents ou plus accessibles³⁴, voire des extraits d'ouvrages de littérature de jeunesse très contemporains ; les commentaires sont alors, tout simplement, des résumés narratifs de quatrième de couverture et/ou des critiques journalistiques³⁵.

Études avec les élèves de diverses paraphrases de Ronsard par Marc-Antoine de Muret

Dans la démarche précédente, a été reproduit un des commentaires de l'humaniste Marc-Antoine de Muret qui accompagnaient la seconde édition des *Amours* de Ronsard, en 1553. L'utilisation de ces commentaires en classe est susceptible de favoriser la réflexion des élèves sur les différentes formes possibles de discours métatextuel.

La plupart des commentaires de Muret s'apparentent à une « glose-paraphrase », selon les éditeurs récents de ces commentaires³⁶, qui la définissent ainsi : « 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. La poésie est réduite à son discours³⁷. »

Passons une fois encore sur l'utilisation subreptice de mots dévalorisants pour désigner ce qui, les mêmes éditeurs le soulignent ailleurs, est une forme très banale et très ancienne de commentaire. Ce qui m'importe ici est précisément de donner sa place – une place *légitime* – à cette forme particulière de commentaire qui veut éclairer le texte en le reformulant. Il s'agit pour moi de nommer avec les élèves un mode de commentaire qui a eu sa légitimité et qui perdure aujourd'hui – fût-ce honteusement.

La démarche ici proposée est assez simple : il s'agit de donner trois poèmes de Ronsard, accompagnés de leurs commentaires par Muret³⁸ (v. annexe 2). La consigne suivante est donnée aux élèves, qui travaillent en groupes :

Classez les différentes informations que donne Marc-Antoine de Muret sur les poèmes de Ronsard.

Notons que si les textes de Ronsard sont difficiles pour des élèves de seconde, plusieurs éléments facilitent la tâche : d'une part les commentaires de Muret, malgré leur étrangeté à

34. Sans toutefois que l'identité du thème traité par les différents textes n'apparaisse trop facilement.

35. Si j'ai choisi de présenter ici des textes du seizième siècle, ce n'est pas, assurément, pour donner dans le « littérairement correct », mais parce que cette démarche est intéressante à mener en relation avec celle qui suit – laquelle est évidemment *contrainte*. On peut également renvoyer aux propositions didactiques de Dufays, Gemenne et Ledur (1996a, p. 242-266), qui ne sont pas conçues dans le même esprit que les propositions ci-dessus, mais peuvent atteindre, par d'autres voies, des objectifs similaires.

36. Chomarat, Fragonard, Mathieu-Castellani (1985, XLI).

37. *Ibid.*, p. XLIII.

38. Précisons encore que l'orthographe des textes est modernisée. Le poème de Pietro Bembo que reproduit Muret dans son commentaire du poème LIX est tiré de son recueil *Rime* qui date de 1530.

première vue, peuvent aider à comprendre le sens global des textes. D'autre part, il n'est pas ici exigé des élèves qu'ils comprennent tout, d'autant que l'objectif n'est pas de travailler sur les textes de Ronsard mais sur les commentaires de Muret... Enfin les élèves travaillent en groupes, peuvent avoir à leur disposition des instruments de travail divers et il n'est pas interdit que l'enseignant accompagne ceux qui éprouveraient une difficulté particulière à entrer dans la tâche.

La consigne est volontairement vague : l'objectif est que les élèves essaient de se poser la question des choix de Muret dans ses commentaires. Observons simplement ici que les éclaircissements sont de natures fort diverses, allant de l'indication intertextuelle (sous forme de citation exacte ou de paraphrase) à la reformulation du sens global du poème commenté, en passant par l'explication du sens d'un mot. Il n'est pas anodin, dans notre optique, que la traduction (même à l'envers) dispense de toute paraphrase : quand une source est donnée, le sens apparaît limpide au commentateur. Les élèves peuvent en outre observer, comme dans la démarche précédente, quelques phénomènes intéressants concernant l'énonciation³⁹.

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 littéraire⁴⁰.

Élaboration d'une « fiche technique » sur la paraphrase

La dernière démarche que je proposerai ici peut être menée à n'importe quel moment de l'année : elle est destinée à aider les élèves à faire le point sur leurs conceptions de la paraphrase – donc, incidemment, du commentaire. Il s'agit d'amener les élèves à analyser une copie en y relevant ce qu'ils jugent être de la paraphrase, puis à revenir avec eux sur leur propre analyse. L'objectif n'est pas d'amener les élèves à définir ce qu'*est* la paraphrase, mais à construire les critères qu'ils perçoivent comme facteurs de jugement de paraphrase⁴¹.

La démarche se déroule sur 4 séances.

39. Cf. par exemple le statut du *Je* dans la dernière phrase du commentaire du poème LXV et le *Je* au milieu du commentaire du poème XX. Quel est le rapport avec le *Je* des poèmes et le *Il* des commentaires ?

40. Pour ne pas ouvrir excessivement mon propos, j'ai volontairement négligé de proposer des exercices d'« écriture-palimpseste » – ou hypertextuelle (Genette, 1982, p. 11). Il est néanmoins fructueux de faire produire aux élèves des pastiches ou des parodies des textes littéraires (en l'occurrence des poèmes de Ronsard) ou de leurs commentaires (en l'occurrence ceux de Muret mais aussi des manuels en usage dans la classe), dans le but de réfléchir aux caractéristiques variables de divers discours métatextuels. Sur ce point, v. notamment, par ordre chronologique décroissant et sans souci d'exhaustivité : Dufays, Gemenne, Ledur (1996a, p. 175-177), Daunay (1993a), Bessonnat et Schnedecker (1990), Halté (1987), Petitjean (1984).

41. Précisons que, dans mon esprit, l'élaboration de « fiches-techniques » (dont celle sur la paraphrase ne doit être qu'un exemple) renvoie à une pratique de construction, avec les élèves, d'outils – qui se veulent des aides à l'acquisition de *techniques* d'écriture des écrits scolaires. Pour une description sommaire de cette pratique pédagogique en lycée, v. Daunay (1994), notamment p. 58 et 70.

Première séance (une demi-heure)

Le professeur distribue aux élèves un extrait de texte littéraire et en fait la lecture ; suit une rapide paraphrase collective du texte. Puis le professeur distribue le commentaire qu'en a fait un élève et le lit à la classe.

Étant donné le caractère un peu particulier de la démarche, il vaut mieux que l'élève ne soit pas connu de la classe. On pourra choisir par exemple le commentaire que je propose en annexe, et qui me servira plus loin à illustrer la démarche que je décris⁴².

Les élèves (qui travaillent seuls) doivent signaler les passages de la copie qu'ils jugent paraphrastiques. La consigne est la suivante :

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.

NB : 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.

Deuxième séance (une heure)

La deuxième séance consiste en l'analyse par la classe des réponses fournies par les élèves au cours de la séance précédente. Pour cela, le professeur a réécrit le commentaire analysé et souligné les passages les plus souvent jugés paraphrastiques par la classe. Concrètement, par exemple, dans une classe de 35 élèves, il s'agit de souligner d'un, deux ou trois traits les passages jugés paraphrastiques par au moins cinq, dix ou quinze élèves⁴³. En visualisant ainsi les jugements de paraphrase de la classe, on voit apparaître quelques grandes tendances, certains passages étant jugés majoritairement paraphrastiques.

Le professeur passe au rétroprojecteur le document ainsi produit et invite la classe à le commenter librement, mais de manière que ressortent clairement les grandes tendances et que soient désignés deux ou trois passages jugés majoritairement paraphrastiques par la classe⁴⁴.

Les élèves, collectivement, essaient d'établir quelques hypothèses sur les raisons qui amènent à juger ces passages paraphrastiques. Suit une discussion avec la classe sur les moyens d'intégrer ces passages à un commentaire jugé plus acceptable. Les réponses sont

42. On trouvera en annexe 3 un extrait de *l'Éducation sentimentale* et en annexe 4 le commentaire de cet extrait par un élève de seconde du lycée Jules Lebleu d'Armentières (Académie du Nord-Pas-de-Calais, France). Mes remerciements vont à Laurent Gachet, qui m'a fourni cette copie et a accepté de mettre en œuvre dans sa classe la démarche ici décrite.

43. Il va de soi que ces chiffres varient selon l'effectif de la classe et les réponses des élèves : l'essentiel est de faire un compte rendu statistique le plus exact possible des réponses des élèves.

44. Il est intéressant de noter que, dans la classe de seconde où ce travail a été fait, les résultats obtenus correspondent presque exactement à ceux d'une enquête que j'ai menée auprès d'une centaine de professeurs de lycée, où la démarche était la même que celle que je propose de mener avec les élèves. J'en donne une présentation succincte dans Daunay (1998).

notées au tableau et recopiées finalement par les élèves (brouillon de la « fiche technique » à venir destinée à faire construire par les élèves une définition de la paraphrase⁴⁵).

Troisième séance (deux heures)

Rappel des analyses de la séance précédente : on redéfinit quels sont les passages jugés les plus paraphrastiques et les moyens choisis pour les modifier.

Les élèves se mettent en groupes et réécrivent les deux ou trois passages les plus souvent jugés paraphrastiques par la classe, sur une feuille où a été reproduit le commentaire, avec des blancs à combler. Ils ont la copie originale sous les yeux. Consigne :

Comblez les blancs de la copie en réécrivant les passages que la classe a majoritairement considérés comme des paraphrases. Vous essayerez de respecter le plus possible la copie originale, mais en apportant les modifications nécessaires (changements, ajouts, suppressions).
Vous chercherez une formulation qui ne puisse pas être considérée comme une paraphrase, en prenant garde que vos propositions s'insèrent bien dans le texte.

La mise en commun est destinée à une comparaison des propositions des groupes et à l'établissement d'un texte définitif. Celui-ci sera ultérieurement tapé et redonné aux élèves avec en regard les passages jugés paraphrastiques⁴⁶.

Quatrième séance (une heure)

Les groupes se reconstituent. Tous les documents utilisés sont à la disposition des élèves. Chaque groupe est invité à élaborer une « fiche technique », avec les consignes suivantes :

Fiche technique sur la paraphrase

1. Donnez une définition de la paraphrase, en utilisant les notes prises aux cours précédents. Dans cette définition, vous préciserez les conditions qui permettent à un passage jugé paraphrastique d'avoir sa place dans un commentaire.
2. Proposez 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.
3. Proposez, sous la même forme des exemples tirés de vos propres copies.

On pourra objecter que cette activité peut donner à penser que des modifications linguistiques suffisent à éviter le jugement de paraphrase. C'est un fait, qu'il faut reconnaître : à la suite d'une enquête que j'ai menée auprès d'une centaine de professeurs de français en lycée⁴⁷, il m'est apparu que l'on pouvait isoler des facteurs formels de jugement de paraphrase, autrement dit des facteurs qui rendent susceptible l'identification, par les lecteurs-correcteurs, d'énoncés du commentaire et d'énoncés du texte-source. Mais il n'y a là rien de scandaleux : si l'on admet mon hypothèse initiale, selon laquelle ce que l'on nomme paraphrase n'est que la trace d'un mode d'appropriation scolairement disqualifié, il n'y a rien d'illogique à ce que des formes linguistiques destinées à *masquer* ce mode d'appropriation ou

45. On trouvera des traces de ces remarques d'élèves dans la fiche technique reproduite plus loin, à titre d'exemple.

46. On lira, dans la fiche technique reproduite plus loin, des exemples de reformulations d'élèves.

47. V. note 44.

à souligner la *distance* que le scripteur prend par rapport au texte qu'il commente fassent disparaître le jugement de paraphrase.

Ce qui précède voulait dessiner un cadre pédagogique et didactique à un aspect de l'apprentissage du commentaire, et non évoquer un monde magique, où les difficultés des élèves seraient réglées grâce à une bonne idée... Voici, à titre d'illustration, un exemple de fiche-technique produite par des élèves de seconde.

Fiche technique « la paraphrase »

Définition : Un passage est jugé paraphrastique lorsqu'il y a une grande identité de mots entre le texte original et la copie, quand le texte original est utilisé non pour commenter ou expliquer mais pour raconter. C'est-à-dire quand l'élève se sert du texte pour résumer. Il peut également être jugé paraphrase quand la copie suit l'ordre chronologique du texte. Toutefois, les paraphrases peuvent être utiles lors d'un commentaire lorsqu'elles servent à expliquer une situation du texte.

Exemples de la copie de l'élève :

– Copie de l'élève : Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire.

– Réécriture : Par la suite, « le flux de tendresse » qu'il ressent le rend complètement rêveur et il devient inconscient. Il ne pense plus au monde extérieur et le fait que l'auteur compare la cloche à « une voix qui l'eût appelée » montre que Frédéric quitte la réalité.

– Commentaire : La présence du mot « auteur » et du verbe « comparer » montre que nous avons fait une recherche sur les figures de style et que nous ne nous sommes pas contentés de raconter le texte⁴⁸.

– Copie de l'élève : 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.

– Réécriture : À la fin du texte, le fait que Frédéric rentre chez lui et qu'il entende le souffle de son ami le fait revenir à la réalité.

– Commentaire : Au début il ne s'agissait que d'un résumé mais maintenant il s'agit d'une explication⁴⁹.

Exemples de nos copies :

– Copie : « Qui donne, en somme, une âme à la machine et la retire à l'homme ! » Ce vers signifie que l'âme des enfants est à la machine.

– Correction : « Qui donne, en somme, une âme à la machine et la retire à l'homme ! » Dans ce vers, l'auteur veut nous faire comprendre que la machine va bientôt remplacer l'homme.

– Copie : Victor Hugo craint que la jeunesse ne soit brisée en donnant une âme à la machine et en la retirant à l'homme.

– Correction : L'auteur résume sa position dans les deux derniers vers quand il dit : « Qui brise la jeunesse en fleur ! qui donne, en somme, une âme à la machine et la retire à l'homme ! »

Cette fiche technique est représentative de ce que peuvent produire des élèves engagés dans un tel travail et illustre bien la remarque qui précède : il n'est pas sûr, par exemple, que

48. On voit là la trace d'une hypothèse énoncée par la classe : la présence de termes métatextuels fait chuter le nombre de jugements de paraphrase dans la copie de l'élève analysée.

49. Cet exemple est issu de la réflexion de la classe (sur le rôle possible de la nominalisation – le mot n'étant pas employé – comme facteur de jugement de non-paraphrase), même si le commentaire ne sait pas en rendre compte.

les propositions de réécriture ne soient pas, à leur tour, jugées paraphrastiques par des professeurs, et les commentaires qui sont faits, même si on y sent la trace du travail collectif de la classe (avec parfois la reprise des expressions du professeur) ne sont pas tout à fait canoniques.

Mais cette production donne une idée assez exacte de ce que des élèves peuvent dire du commentaire quand on les amène à parler sur ce sujet. À mes yeux, l'objectif de la démarche est atteint : les élèves ont travaillé sur un aspect problématique du commentaire de texte littéraire, ont investi un champ réservé en général à l'évaluation, ont développé des arguments et des analyses sur un phénomène textuel, ont discuté de ce qui est en général indiscutable, bref ont travaillé à réfléchir à ce que peut être, au lycée, le commentaire de texte.

Cette démarche, comme les précédentes, veut donner aux élèves des occasions de construire et de verbaliser leurs représentations des discours métatextuels que l'on attend d'eux, selon les cas. L'objectif commun à toutes ces démarches n'est pas d'amener les élèves à *ne pas paraphraser* – on a compris qu'à mes yeux, une telle expression n'a pas de sens. L'objectif visé est de faire que les élèves apprennent qu'à se poser la question (à se poser à chaque étape de la construction du commentaire) de la perception que pourra avoir un lecteur de la copie – ou, pour dire les choses autrement, de l'*acceptabilité* de telle (re)formulation. On n'aura pas perdu au change si l'on abandonne l'*interdit* de la paraphrase posé par l'enseignant pour un questionnement par les élèves de sa *légitimité*.

ANNEXE 1

Texte 1

La mer était tranquille ; les forêts et les prés
découvraient au ciel leurs fastes, fleurs et feuillages ;
et déjà la nuit déchirait son voile,
et éperonnait ses sombres chevaux ailés.

L'aurore faisait tomber de ses cheveux d'or
des perles d'un éclat vif et glacé ;
et déjà le Dieu qui naquit à Délos lançait
ses rayons des précieuses rives parfumées de l'Orient :

Quand d'Occident un plus beau Soleil
se leva, illuminant la face du jour
et faisant pâlir l'image du Levant.

Étoiles lumineuses, si rapides, éternelles et solitaires,
dans la paix où vous êtes, le beau visage que j'adore
parut alors plus brillant et plus gracieux que vous.

Texte 2

De ses cheveux la rosoyante Aurore
Semés épars les Indes remplissait,
Et ja le ciel à longs traits rougissait
De maint émail qui le matin décore :

Quand elle vit la Nymphé que j'adore,
Tresser son chef, dont l'or qui jaunissait,
Le crêpe honneur du sien éblouissait,
Voire elle-même et tout le ciel encore.

Lors ses cheveux vergogneuse arracha,
Et en pleurant sa face elle cacha,
Tant la beauté des beautés lui ennuie :

Puis ses soupirs parmi l'air se suivant,
Trois jours entiers enfantèrent des vents,
Sa honte un feu, et ses yeux une pluie.

Texte 3

Déjà la nuit en son parc amassait
Un grand troupeau d'étoiles vagabondes,
Et pour entrer aux cavernes profondes
Fuyant le jour, ses noirs chevaux chassait :

Déjà le ciel aux Indes rougissait,
Et l'Aube encor de ses tresses tant blondes
Faisait grêler mille perlettes rondes,
De ses trésors les prés enrichissait :

Quand d'Occident, comme une étoile vive,
Je vis sortir dessus ta verte rive,
O fleuve mien ! une Nymphe en riant.

Alors voyant cette nouvelle Aurore,
Le jour honteux d'un double teint colore
Et l'Angevin et l'Indique Orient.

Texte 4

Une fois, sur le point du jour, sa dame s'était mise à la fenêtre, étant encore toute échevelée. Advint que le temps, qui auparavant était clair et serein, soudainement se change : tellement qu'il se prit à venteler, à éclairer, à pleuvoir. Le poète dit que ce fut l'Aurore qui, voyant les cheveux de Cassandre être plus beaux que les siens, en eut honte et dépit : tellement que de sa rougeur furent engendrés les éclairs ; des soupirs qu'elle en jeta naquirent les vents ; et les pleurs qu'elle en répandit furent cause de la pluie.

Texte 5

Era tranquillo il mar ; le selve e i prati
Scuoprian le pompe sue, fior, frondi, al cielo ;
E la notte sen già squarciando il velo,
E spronando i cavai foschi e alati :

Scuotea l'aurora da capegli aurati
Perle d'un vivo trasparente gielo ;
Et già ruotava il Dio, che nacque in Delo,
Raggi da il liti Eoi ricchi odorati :

Quand'ecco d'Occidente un più bel Sole
Spuntogli incontro serenando il giorno,
E impallidio l'Orientale imago.

Velocissime luci eterne e sole,
Con vostra pace, il mio bel viso adorno
Parve alhor più di voi lucente e vago.

Texte 6

J'étais tout prêt à saluer l'aurore,
Que je voyais de l'Orient sortir
Et de ses fleurs largement départir
Aux prés, aux champs, aux montagnes encore,

Quand tout à coup la beauté que j'adore,
Vint de ses rais ces clartés amortir,
Et moi craintif en glace convertir,
Puis aussitôt en feu, qui me dévore.

Pardonnez-moi, divins flambeaux des cieux,
Si par mes vers j'ose dire en ces lieux
La vérité d'un fait qui vous importe :

Un corps mortel, bien qu'il vienne d'en haut,
Nous a semblé plus reluisant et chaud
Que n'est de vous la lumière plus forte.

ANNEXE 2

Ronsard, *Amours*, livre premier (1553)

XX

Ha je voudrais richement jaunissant
En pluie d'or goutte à goutte descendre
Dans le giron de ma belle Cassandre,
Lorsqu'en ses yeux le somme va glissant.

Puis je voudrais en taureau blanchissant
Me transformer pour finement la prendre,
Quand en Avril par l'herbe la plus tendre
Elle va fleur mille fleurs ravissant.

Ha je voudrais pour alléger ma peine,
Être un Narcisse, et elle une fontaine,
Pour m'y plonger une nuit à séjour :

Et si voudrais que cette nuit encore
Fut éternelle et que jamais l'Aurore
D'un feu nouveau ne rallumât le jour.

MURET

Ha je voudrais.] Le sens est, qu'il voudrait bien obtenir jouissance de sa dame, en quelque façon que ce fût. Mais il enrichit cela de fables poétiques, comme nous dirons par le menu.

Richement jaunissant.] Acrisios fut jadis Roi d'Argos, auquel il avait été prédit que d'une sienne fille nommée Danaé sortirait un fils qu'il le mettrait à mort. Craignant cela, il fit faire une grosse tour d'airain et là dedans enferma sa fille, l'ayant pourvu de quelques femmes pour son service, défendant très expressément que homme quel qu'il fût n'y eût entrée : espérant par ce moyen éviter son désastre. Mais ainsi que le recel d'une beauté ne fait que plus fort aiguillonner ceux qui en sont désireux, Jupiter, qui longtemps auparavant avait été féru de l'amour de cette Princesse, la voyant ainsi enfermée, plus fort embrasé que jamais, pour plus aisément parvenir à son attente, se convertit en pluie d'or, et tout bellement se laissa couler par le toit, jusqu'au giron de l'Infante, avec laquelle il exécuta lors le point auquel principalement tous amoureux prétendent. La fable est en la *Métamorphose* d'Ovide. Ainsi dit le poète qu'il voudrait bien parvenir à sa dame.

Lorsqu'en ses yeux.] Lorsqu'elle s'endort le plus doucement, comme sur le point du jour. Ce sommeil est proprement appelé par les Grecs *mermèra*.

Puis je voudrais.] Ainsi que fit Jupiter pour ravir Europe. Je me déporte de réciter cette fable, parce que Baïf l'a divinement décrite au livret appelé *Le Ravissement d'Europe*. On la pourra prendre de là.

Être un Narcisse.] Narcisse fut un jeune enfant beau par excellence qui, après avoir dédaigné beaucoup de jeunes filles amoureuses de lui, un jour se baignant dans une fontaine, fut tellement épris de l'amour de soi-même qu'il en mourut. Voyez le troisième livre de la *Métamorphose*.

LIX

Comme un chevreuil, quand le printemps détruit
Du froid hiver la poignante gelée,
Pour mieux brouter la feuille emmiellée,
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit :

Et seul, et sûr, loin de 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.

MURET

Comme un chevreuil.] Ce sonnet est aisé de soi. Il est pris de Bembo, qui écrit ainsi :

Si come suol, poi che'l verno aspro e rio
Parte, e da loco a le stagion migliori,
Uscir col giorno la cervetta fuori
Del suo dolce boschetto almo natio :

Et hor super un colle, hor longo un rio,
Lontana de le case, e da pastori
Gir sicura pascendo herbetta i fiori
Ovunque piu la porta il suo desio :

Ne teme di saetta, o d'altro inganno,
Se non quand'ella è colta in mezzo il fianco
Da buon acier, che di nascosto scochi.

Cosi senza temer futuro affano
Moss'io Donna quel di, che bei vostr'occhi
M'empigar lasso tutto 'l lato manco.

LXV

Quand j'aperçois ton beau poil brunissant,
Qui les cheveux des Charites efface,
Et ton bel œil qui les astres surpasse,
Et ton beau teint sans fraude rougissant,

À front baissé je pleure gémissant,
De quoi je suis (faute digne de grâce)
Sous les accords de ma rime si basse,
De tes beautés les honneurs trahissant.

Je connais bien que je devrais me taire
En t'adorant : mais l'amoureux ulcère
Qui m'ard le cœur, vient ma langue enchanter.

Donque (mon Tout) si dignement je n'use
L'ancre et la voix à tes grâces chanter,
C'est le destin, et non l'art qui m'abuse

MURET

Quand j'aperçois] Quand il considère les excellentes beautés de sa dame, il dit qu'il a honte et regret de ne pouvoir dignement les décrire : connaissant bien qu'il faudrait se taire ou en parler mieux. Mais la force de son amour est si grande qu'elle le contraint d'entreprendre plus qu'il ne peut. Par ainsi, dit-il, que si en cette part il ne s'acquitte entièrement de son

devoir, il ne s'en faut pas prendre à lui mais à son destin, qui l'a voulu adresser en si haut lieu que la force de ses écrits n'y peut aucunement atteindre.

Sans fraude.] Sans fard, sans vermillon, à la mode des Latins, Sine dolo, arte et fraude.

Faute digne de grâce]. Il confesse bien qu'il y a de la faute en lui, mais que toutefois telle faute est digne de grâce, d'autant qu'elle ne procède pas de mauvais vouloir.

De tes beautés les honneurs trahissant.] Car j'entreprends de les décrire : et après n'en puis venir à bout.

ANNEXE 3

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale* Première partie, fin du chapitre IV

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

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

Il s'était arrêté au milieu du Pont-Neuf, et, tête nue, poitrine ouverte, il aspirait l'air. Cependant, il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'interminable, un afflux de tendresse qui l'énervait, comme le mouvement des ondes sous ses yeux. À 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 4

Commentaire du texte de Flaubert par un élève de seconde

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 ne se doutait qu'elle vécût ! 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 redoublement 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'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.

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 lui fait 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.

BIBLIOGRAPHIE

- Aron T. (1984) *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres.
- Beaudrap A.-R. de (1994) *Le commentaire de textes en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste-CRDP.
- 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* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, CRESEF, Metz, p. 35-86.
- Branca-Rosoff S. (1990) *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*, Paris, Édition des Cendres.
- Charles M. (1978) « La lecture critique », *Poétique* 34, avril 1978, p. 129-151.
- Charles M. (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- Charolles M. & Coltier D. (1986) « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : l'exemple des reformulation paraphrastiques », *Pratiques* n° 49, *Les activités rédactionnelles*, CRESEF, Metz, p. 51-66.
- Chervel A. (1985b) « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation* n° 25, p. 3-10.
- Chomarat J., Fragonard M.-M. & Mathieu-Castellani G. (1985) *éd.*, Marc-Antoine de Muret, *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard [1553]*, Genève, Droz.
- Clarac P. (1964) *L'enseignement du français*, Paris, PUF.
- Crépin F., Loridon M. & Pouzalgues-Damon É. (1992) *Français. Méthodes et techniques*, Paris, Nathan.
- Daunay B. (1993a) « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collège au lycée », *Recherches* n° 18, *L'élève, la littérature*, Lille, p. 93-130.
- Daunay B. (1993b), « Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte », *Recherches* n° 19, *Comprendre*, Lille, p. 101-120.
- Daunay B. (1994) « L'évaluation des dissertations (digressions sur une pratique) », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*, Lille, p. 55-71.
- Daunay B. (1998) « Activités métalangagières et enseignement de la littérature : paraphrase et commentaire de texte au lycée » (journées d'étude de la DFLM « Activités métalangagières et enseignement du français », 28 février et 1^{er} mars 1997, Genève), dans DOLZ J. & MEYER J.-C. *dir.* (1998) *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, p. 221-235.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (1996a) *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. *dir.* (1996b) *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck.
- Eco U. (1990/1992) *Les limites de l'interprétation*, Grasset-Fasquelle.
- Étienne S. (1933/1965) *Défense de la philologie et autres écrits*, Bruxelles, La Renaissance du livre. (1965)
- Fuchs C. (1982) *La paraphrase*, Paris, PUF.
- Fuchs C. (1994) *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- Genette G. (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- Greimas A. J. et Courtès J. (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

- Halté (1987) « Écriture, littérature, formation », *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, CRELEF, Besançon, p. 81-103.
- Lahire B. (1993b) *La raison des plus faibles. Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.
- Marghescou M. (1974) *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- Marguet S. et Sauvage C. (1996) « Une séquence d'apprentissage de la lecture méthodique », *Recherches* n° 25, *Lecture*, Lille.
- Nonnon É. (1993) « “Prenons un exemple” : Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques », dans Halté J.-F. dir., *Interactions*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Petitjean A. (1984) « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques* n° 42, *L'écriture-imitation*, CRESEF, Metz, p. 3-33.
- Reboul O. (1984/1993) *La rhétorique*, Paris, PUF.
- Reuter Y. (1990) « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, CRESEF, Metz, p. 5-14.
- Reuter Y. (1992a) « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle », *Pratiques* n° 76 *L'interprétation des textes*, CRESEF, Metz, p. 7-25.
- Reuter Y. (1992b), « La quatrième de couverture : fonctions des résumés », dans Charolles M. et Petitjean A. dir. (1992) *L'activité résumante*, CASUM, Metz, p. 221-245.
- Reuter Y. (1996) « La lecture littéraire : éléments de définition », dans Dufays, Gemenne, Ledur (1996b, p. 33-41), repris dans *Le français aujourd'hui* n° 112, *Lecteurs, lectures*, Paris, AFEF, 1995, p. 65-71.
- Rohou J. (1993) *Les études littéraires, méthodes et perspectives*, Paris, Nathan.
- Sarrazin B. (1987) « La lettre et l'esprit », *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, Paris VII, p. 9-19.
- Schmitt M. P. (1994) *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan.
- Veck B. (1989) *Production de sens*, Paris, INRP.
- Weinrich H. (1964/1973) *Le Temps*, Paris, Seuil.