



**HAL**  
open science

## Paraphrase et commentaire littéraire au lycée

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Paraphrase et commentaire littéraire au lycée. Activités métalangagières et enseignement du français, Peter Lang, 1998, 3-906760-64-4. hal-01354193

**HAL Id: hal-01354193**

**<https://hal.science/hal-01354193>**

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.

# PARAPHRASE ET COMMENTAIRE LITTÉRAIRE AU LYCÉE

Bertrand Daunay

## INTRODUCTION

La paraphrase est l'une des pratiques métalangagières les plus courantes parmi celles que l'école apprend à mettre en œuvre dans la *lecture des textes*. Dans ce domaine, la paraphrase a d'ailleurs une incontestable légitimité que lui confère son ancienneté – puisqu'on trouve une description de cette pratique, dans une perspective pédagogique, dès l'Antiquité<sup>1</sup>. La paraphrase des textes est encore aujourd'hui une pratique sociale et scolaire banale : qu'on songe à l'exercice de résumé de texte, aux protocoles d'évaluation et d'aide à la compréhension<sup>2</sup> et, plus généralement, aux interactions entre enseignants et apprenants quand il s'agit, à tous les niveaux d'enseignement, d'expliquer ou de commenter un texte<sup>3</sup>.

Mais il est troublant de constater que le mot *paraphrase* n'est jamais utilisé pour désigner des activités métalangagières sur des textes (disons désormais des activités métatextuelles). Quand on entre dans le domaine textuel ou littéraire, le mot *paraphrase* est réservé à la désignation de ce qui est perçu comme une *erreur* dans le commentaire de texte. Si la paraphrase est bien une activité métatextuelle, le mot est réservé à cette activité quand elle est jugée inappropriée.

Je me propose ici d'interroger cette sous-catégorie d'activité métatextuelle qu'est la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire, en tentant dans un premier temps de circonscrire la notion même de paraphrase pour tenter ensuite d'analyser quelle fonction remplit la paraphrase dans l'élaboration d'un discours métatextuel.

## QU'EST-CE QUE LA PARAPHRASE ?

Pour aborder cette question, je vais partir de la présentation d'une enquête faite auprès d'une centaine de professeurs de français de lycée (Académie de Lille), à qui j'ai soumis une copie d'élève en leur demandant de souligner les passages qu'ils jugeaient paraphrastiques.

C. Fuchs a depuis longtemps montré<sup>4</sup> que l'approche linguistique de la paraphrase ne pouvait se faire sur le postulat de l'existence d'une identité ou d'une équivalence stable entre des énoncés : la seule question pertinente est celle de l'acte métalinguistique d'un sujet lorsqu'il reconnaît dans le discours d'un autre ou lorsqu'il signale dans son propre discours l'identité ou l'équivalence de deux énoncés. En ce sens, il n'y a pas, pour Fuchs, de paraphrase en soi, mais toujours un *jugement de paraphrase*, que ce soit en reconnaissance ou en production.

C'est à cette source que je puise la notion de jugement de paraphrase, même si, dans l'usage que j'en fais, la notion est assez fortement détournée de son sens initial. J'appellerai désormais

---

1. Cf. Quintilien, *De institutione oratoria*, I, 9, 2 et X, 5, 4 à 9 ; Cicéron, *De oratore*, I, 154 ; *Rhetores Graeci*, II, 22 ; etc. Voir à ce sujet Marrou (1948, 250-262).

2. Sur l'aspect paraphrastique des réponses attendues de l'élève dans les pratiques d'évaluation de sa compréhension, v. Daunay (1993). Cf. Fuchs (1994, 15).

3. Cf. Nonnon (1993).

4. V. notamment Fuchs (1982).

*jugement de paraphrase* l'acte par lequel un professeur signale explicitement qu'il considère qu'un énoncé dans une copie d'élève est une reformulation à l'identique du texte-source. Il va de soi que ce jugement peut entrer en contradiction avec le jugement de non-paraphrase de l'élève, et que rien ne dit qu'il y ait effectivement identité sémantique entre les deux énoncés en question. Autrement dit, le jugement de paraphrase d'un professeur ne préjuge en rien de la réalité de la paraphrase.

### **La fragilité du jugement de paraphrase**

Dans le cadre d'une enquête, j'ai donc demandé à une centaine de professeurs de souligner les passages qu'ils jugeaient paraphrastiques dans un commentaire d'élève<sup>5</sup> rédigé à partir d'un extrait de *Éducation sentimentale* de Flaubert (reproduit en annexe).

De cette enquête ressort la très grande disparité dans le jugement des professeurs : si on prend comme indicateur le nombre de mots soulignés par chaque professeur, on observe, aux deux extrémités, qu'un professeur ne souligne que 10 mots (sur 434 mots), un autre 201. Entre ces deux extrêmes, il n'y a pas de saut important, mais une progressivité très régulière. Une telle observation est finalement banale quand c'est à l'intuition de l'expert que l'on fait appel pour déterminer telle ou telle réalité linguistique<sup>6</sup>. Ce qui est frappant tout de même est la distorsion entre l'effet d'évidence qui ressort de la lecture des définitions faites par les mêmes professeurs et la variabilité des jugements de paraphrase émis en situation réelle.

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. Contentons-nous de noter à la fois la disparité des jugements de paraphrase et l'existence de tendances, tels passages étant jugés plus paraphrastiques que d'autres.

Il est clair qu'au vu d'une telle enquête, il est difficile de dire ce qu'*est* la paraphrase : tout au plus peut-on établir quels sont, dans cette copie, les passages qui sont majoritairement jugés paraphrastiques. Il est cependant possible, avec un tel outil et d'autres du même genre, de repérer des facteurs formels de jugement de paraphrase, autrement dit des facteurs qui rendent susceptible l'identification, par les lecteurs-correcteurs, entre des énoncés du commentaire et du texte-source. L'analyse de ces conditions du jugement de paraphrase permettraient assez facilement de *prévoir* qu'un jugement de paraphrase sera dans une autre copie si les mêmes conditions sont réunies<sup>7</sup>.

### **Le contexte du jugement de paraphrase**

Mais même si l'on arrivait à déterminer clairement des facteurs de jugement de paraphrase, il faudrait rester prudent et ne pas penser avoir trouvé une définition de la paraphrase. En effet, si l'on demandait aux professeurs de signaler les identités sémantiques entre un énoncé du texte et un énoncé de la copie, rien ne dit qu'on obtienne les mêmes résultats. On peut même penser le contraire : au nom de l'inviolabilité du texte littéraire (préjugé critique sur lequel il faudra revenir), les mêmes professeurs diraient que les deux énoncés n'ont pas le même sens, et observeraient que telle reformulation de l'élève, jugé par eux-mêmes *paraphrastique* dans cette enquête, néglige tel apport sémantique de l'énoncé-source.

---

5. Mes remerciements vont à Laurent Gachet, professeur au lycée Jules Lebleu d'Armentières (Académie du Nord – Pas-de-Calais, France), qui m'a fourni cette copie.

6. Cf. Fuchs (1982, 23 *sqq.*).

7. Il faudrait, pour y parvenir, un corpus important (plusieurs textes et plusieurs centaines de réponses). Si mon corpus ne m'a pas permis d'arriver à des conclusions définitives, je donnerai toutefois plus loin quelques exemples de ce qu'il est possible de déduire d'un tel outil.

C'est qu'en fait le jugement de paraphrase ici émis est posé dans un contexte spécifique, celui de l'évaluation scolaire d'une copie, par rapport à des normes spécifiques du commentaire de texte. C'est en quelque sorte un jugement de paraphrase *ad hoc*, qui ne serait pas du tout le même dans une autre circonstance<sup>8</sup>. Le fait que le jugement de paraphrase entre ici dans le cadre d'une *évaluation textuelle* peut donc amener un professeur qui ne jugerait pas tel énoncé comme une paraphrase du texte-source hors du cadre de l'évaluation à porter sur lui néanmoins un jugement de paraphrase. Mais l'inverse peut être vrai également : un professeur peut considérer que tel énoncé de la copie de l'élève est une paraphrase du texte-source et ne pas le juger pour autant, dans le cadre de l'évaluation de la copie, comme *paraphrase*, parce qu'il juge que cet énoncé a sa place dans l'économie du commentaire<sup>9</sup>. Cela fait apparaître que le jugement de paraphrase dans le cadre d'une évaluation textuelle est un *métajugement* de paraphrase, qu'on pourrait définir comme un jugement d'*acceptabilité* de la paraphrase.

Dès lors se pose la question des limites de cette *acceptabilité* : la variabilité des jugements de paraphrase observés signale bien que les frontières ne sont pas tranchées. Il convient donc de tenter de préciser les liens et les oppositions entre les différentes activités métatextuelles, afin de mieux cerner ce que l'on peut entendre par paraphrase.

### Les frontières de la paraphrase

Ce qui suit est fondé sur une analyse de définitions de la paraphrase que je tire d'un double corpus (dont les données sont fort proches au demeurant) : les réponses d'une centaine de professeurs de lettres à qui je demandais de définir la paraphrase et les définitions données par une vingtaine de manuels ou de guides destinés aux élèves et en usage dans les lycées français.

Ce qui est condamné clairement dans ces définitions, c'est que la paraphrase n'est pas, pour ainsi dire, à la hauteur : elle n'est pas à la hauteur de l'exercice du commentaire ni des activités métatextuelles qu'il doit engager, comme l'analyse ou l'interprétation. La paraphrase n'est pas reconnue comme une forme de discours métatextuel légitime : il s'agit d'une condamnation d'un type de rapport au texte qui est inacceptable parce que jugé inférieur à ce qui est attendu...

Les définitions spontanées de la paraphrase font en général apparaître des systèmes d'opposition entre diverses formes de discours et d'activités métatextuels et établissent des frontières entre elles ainsi qu'une très forte hiérarchisation. Et ce sont les frontières ainsi définies qui permettent de cerner la paraphrase.

La première frontière est celle qui distingue compréhension et interprétation, la paraphrase étant du côté de la première, le commentaire du côté de la seconde. C'est une opposition que n'ont pas tranchée les philosophes « herméneutes »<sup>10</sup>, mais que l'école a, elle, clairement posée, pour ainsi dire naturalisée, comme l'a montré Y. Reuter (1992a, 14) dans une hiérarchisation à la fois culturelle et scolaire : on « comprend » en collège, faute de mieux ; on « interprète » en lycée, du moins quand on le peut.

---

8. Il faut ajouter à cela le biais qu'introduit la méthode d'enquête, puisque l'attention des professeurs, était attiré sur la question de la paraphrase et sur elle seule.

9. C'est sans doute ce qui explique que l'introduction et la conclusion de la copie soient jugées paraphrastiques par très peu de professeurs.

10. Voir par exemple Ricoeur (1985, 286 et n.1, 317-319) ; Gadamer (1982, 45).

Si l'on pousse plus loin cette dernière opposition, on en arrive à distinguer *répétition* et *objectivation* du texte. La paraphrase est en effet très fréquemment présentée comme la répétition du texte<sup>11</sup>. Outre que la notion même de répétition est pour le moins vague, notons au passage que c'est ici nier l'intelligence même de l'élève, puisque l'on ne reconnaît pas, dans telle production métatextuelle, sa volonté d'expliquer.

Cette opposition en recoupe une autre, entre sens littéral et sens littéraire. La paraphrase rendrait compte du sens littéral, sans s'en dégager pour atteindre le sens littéraire. Cette opposition, devenue classique quoique jamais clarifiée, a eu son heure de gloire au moment des tentatives de définir une hypothétique littérarité, et s'est trouvée déclinée sur divers modes, de façon particulièrement explicite chez M. Riffaterre (1983, 13-16) et chez U. Eco. (1992, 36 sq.) : la *paraphrase* renvoie à une lecture *au premier degré*, ou *sémantique*, ou *mimétique*, ou *sémiosique*, décodant le *sens*, en quoi elle s'oppose fondamentalement à la relation *métatextuelle* au texte qu'exige le commentaire, la lecture *au second degré*, ou *critique*, ou *sémiotique*, décodant la *signifiance*.

L'opposition entre sens littéral et littéraire a été réactivée quand, à défaut de définir la littérarité, on a voulu définir, pour des raisons essentiellement scolaires, la *lecture littéraire*. J'emprunte encore à Y. Reuter (1992a, 14sq) la description de cette opposition, entre d'un côté « une sorte de base linguistico-culturelle » et de l'autre « des intentions et des effets de sens ». Là encore le sens littéraire qui vient se greffer sur celui-ci est perçu (et présenté) au pire comme *supérieur*, au mieux comme *différent*.

Que cette distinction soit assez malaisée est certain, d'autant que la notion même de *sens littéral* est sujette à caution, si on le considère comme la conséquence d'un processus d'abstraction qui ne fait que projeter sur le texte une sorte de connivence culturelle, permettant de définir le sens considéré comme élémentaire d'un texte. De fait, le sens dit littéral est le « produit d'une élite sociale », pour reprendre l'expression de M. de Certeau (1990, 246).

Nous voilà sur le terrain qui donne certainement le plus de sens aux hiérarchies entre les discours métatextuels. Faut-il être plus explicite ? Voici une citation de M. Picard (1986, 242) : « Il faut le dire brutalement, au risque d'effaroucher ou de blesser les belles âmes de tout bord dans leur rêve ingénument démagogique d'apporter la culture au peuple, instinctivement réceptif : l'*effet littérature* n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'« amateur » averti. On peut, on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de la chose – non le nier sottement ». Loin de moi l'idée de nier sottement le caractère élitiste de l'*effet littérature*, mais il me semble nécessaire de nier fortement la validité d'un concept qui se fonde sur une opposition entre une entité (baptisée ici *peuple*) dont l'*instinct* serait de *recevoir* et une autre entité (en gros : *nous*) qui aurait dépassé l'instinct réceptif pour parvenir à la *construction* du sens. On reviendra sur cette hiérarchie sociale en homologie avec la hiérarchie des discours métatextuels ; mais retenons une nouvelle opposition, assez grossière mais fréquente, entre une perception *spontanée* (donc *instinctive*) et une perception *laborieuse* (autrement dit *lettrée*)<sup>12</sup>.

Ce système d'oppositions (entre compréhension et interprétation, entre répétition et objectivation, entre littéral et littéraire, entre réception et construction du sens, entre spontané et lettré), qui recoupe la dichotomie paraphrase/commentaire, fait penser à l'opposition de deux modes d'appropriation du texte que B. Lahire (1993, 101-106), après Bourdieu, a décrits : au mode d'appropriation qu'il qualifie d'esthétique et qui se caractériserait par la distance au texte,

---

11. On retrouve même cette définition ailleurs que dans les manuels : cf. par exemple Veck (1989, 25).

12. Cette dichotomie est réfutée assez clairement par l'ouvrage de M. de Certeau, particulièrement dans son chapitre XII : « Lire : un braconnage ».

s'opposerait un mode d'appropriation à caractère pragmatique, qui ne considère pas le texte en tant que tel mais dans ce qu'il peut apporter dans une relation entre co-énonciateurs<sup>13</sup>.

Peut-on, finalement affirmer que ce que le mot *paraphrase* stigmatise est la trace d'un mode spécifique de rapport au texte littéraire – rapport non lettré ou, pour reprendre le terme de Lahire, populaire ? Le problème, en réalité, est l'intrusion dans ce système d'un principe hiérarchisant, qui fait dévaloriser, disqualifier tel mode de rapport au texte ou tel mode spécifique de discours métatextuel, ou qui pose que le rapport lettré au texte – et le mode de traitement métatextuel qu'il induirait – serait la conséquence d'un *dépassement*, d'un *enrichissement*. Cela ne serait pas si grave s'il était au moins possible de définir avec précision les traits pertinents du discours métatextuel *autorisé*. L'ennui est que la conception de ce dernier se construit scolairement sur le mode de la *connivence*, et non de l'explicitation. Ou plus exactement, comme j'ai tenté de le montrer, les tentatives d'explicitation font toujours jouer des couples de concepts posés comme distincts et clairement définis, alors qu'ils ne sont en fait que naturalisés par la tradition scolaire.

Autrement dit, la paraphrase ne saurait être définie objectivement comme une production fautive selon les termes que l'on a passés en revue. La paraphrase reste une notion floue, et fait peut-être partie de ces instruments de l'évaluation scolaire qui dévalorisent *autre chose* que ce qu'ils désignent.

## FONCTIONS DE LA PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE LITTÉRAIRE

La preuve en est sans doute dans le fait que ne sont pas désignés et stigmatisés comme paraphrases tous ces « îlots de paraphrasage », pour reprendre l'expression de Fuchs (1994, 15), destinés soit à permettre la cohérence du commentaire soit à expliciter un aspect du texte qui peut paraître obscur. On n'appelle pas davantage *paraphrases* les *résumés* de textes littéraires que l'on trouve dans les quatrièmes de couverture ou au sein même d'un commentaire. Pourtant, non seulement ils se donnent explicitement comme reformulations, mais si l'on reprend tous les couples de notions passés en revue plus haut, on voit bien en quoi ils sont du côté de la paraphrase.

### La paraphrase comme élément du commentaire

La question se complique encore du fait que ce type de paraphrase, comme l'ont montré plusieurs auteurs, n'est pas dissociable du commentaire : ainsi, pour Weinrich (1973, 41 *sq.*), le résumé « 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 détail. [...] Il s'agit bien plutôt de commenter une œuvre ou de donner à d'autres la possibilité de le faire sans défaillance de mémoire. » Chacun à sa manière, G. Genette, Y. Reuter font la même observation<sup>14</sup>, ainsi d'ailleurs que M. Charles, qu'on mettra à contribution plus loin.

Bref : il y a de la paraphrase qui n'est pas appelée paraphrase ; la paraphrase est indissociable du commentaire et il n'y a pas de solution de continuité entre les deux ; il est donc nécessaire de paraphraser ; pour autant il est interdit de paraphraser. C'est ainsi que se dessine une injonction paradoxale, pour un élève qui n'aurait pas perçu que ce qu'on stigmatise comme

13. Je renvoie à la mise au point d'Y. Reuter (1996) sur la lecture littéraire.

14. G. Genette (1982, 281-284), Y. Reuter (1992b, 228).

paraphrase n'est pas ce que l'on définit comme paraphrase, mais sans doute autre chose, assez peu définissable au demeurant.

Pour voir confirmer ce *continuum* entre paraphrase et commentaire, il n'est qu'à ouvrir le *Dictionnaire de la linguistique* de Mounin (1974, 248) pour lire cette définition de la paraphrase – ce sont les premiers mots de l'article : « Se dit de l'interprétation et du commentaire serré d'un texte ». L'auteur de l'article fait évidemment référence à une forme spécifique de commentaire, dont les réalisations les plus fameuses remontent aux XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles : dans les *Paraphrases* – des *Psaumes* de David notamment – la traduction était mêlée aux commentaires personnels du paraphraste, la compréhension se disait en même temps que l'interprétation<sup>15</sup>. Cette forme de discours métatextuel a aujourd'hui disparu : elle n'en témoigne pas moins d'un mode d'approche des textes et de leur commentaire parfaitement légitime. Faisons appel ici à un philosophe, Hans Gadamer (1982, 45) ; cherchant à déterminer ce qu'il appelle « le problème herméneutique », il écrit : « Interpréter et comprendre, cela signifie le dire avec mes propres paroles. C'est pourquoi la traduction est le modèle de l'interprétation ».

### Les fonctions discursives de la reformulation dans la construction du commentaire

Comment « le dire avec ses propres paroles » peut être un moyen d'interpréter un texte, c'est ce que je voudrais maintenant aborder. Mon objectif est de montrer que l'activité métalangagière de paraphrase est une stratégie cognitive et discursive nécessaire pour construire un discours métatextuel légitime. Je ne ferai ici que quelques observations en me servant d'un support déjà utilisé : la copie de l'élève présentée plus haut.

Notons un problème méthodologique redoutable : il est difficile de parler des fonctions de la paraphrase quand on observe que définir la paraphrase de façon un peu rigoureuse semble chose impossible et que l'on a mis en cause les définitions spontanées de la paraphrase. Aussi, je considérerai ici comme paraphrastiques deux types d'énoncés : ceux qui ont été majoritairement désignés comme tels par les professeurs-correcteurs de la copie (v. *supra*) et ceux qui mettent en œuvre un marqueur de reformulation paraphrastique, seul moyen de vérifier que le locuteur a voulu établir une identification.

Je m'en tiendrai ici à l'analyse d'un phénomène repérable dans un exemple tiré de la première partie de la copie :

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.*

– En italiques, les passages jugés fortement paraphrastiques par les professeurs.

– Soulignées, les propositions qui réalisent une prédication d'identité, forme canonique de la reformulation paraphrastique pour C. Fuchs (1982, 101 *sqq.*).

Le passage en italiques a un fort taux de jugement de paraphrase, puisque 50% des professeurs l'ont jugé paraphrastique. Cela s'explique aisément par le fait que des mots du texte sont repris et que le mot repris du texte est dans la citation qui suit – ce qui facilite le jugement de paraphrase, induit à la fois par l'activation de la mémoire du lecteur que crée la citation et 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. Cela se vérifie dans l'ensemble de la copie et c'est là ce que j'appelais plus haut un *facteur de jugement de paraphrase* : la reprise d'un mot du texte cité à proximité.

Comparons l'énoncé de l'élève et l'énoncé-source :

---

15. Sur les *Paraphrases*, v. par exemple Jeanneret (1969). Sur les différentes formes de commentaire des textes sacrés, v. Bedouelle et Roussel dir. (1989).

L'énoncé de l'élève reformule le texte, 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. Cet énoncé, jugé paraphrastique par une grande partie des professeurs interrogés est en fait la base de l'analyse qui suit : « ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore », énoncé qui se donne comme une reformulation, mais qui n'est pas jugée paraphrastique par les professeurs, notamment parce que 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, que l'on donne souvent comme le contraire de la paraphrase.

Mais l'élève ne pouvait faire cette analyse qu'après avoir posé l'objet de son analyse. La reformulation est le moyen d'*objectiver* le texte, pour tenir sur lui un discours – disons *personnel* pour aller vite. Trois traces d'opérations métatextuelles sont ici visibles :

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

Et comment faire autrement pour commenter un texte que se l'approprier en l'explicitant et isoler un objet pour l'analyser ? M. Charles (1995, 63) 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 de *À 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. » Il faut retenir cette idée qu'une reformulation est à la fois une *trace de lecture* et un *support d'analyse*, sachant que cette dernière est déjà engagée dans l'acte même de lecture : c'est dire que toute paraphrase est par définition une interprétation – ce qui, une fois encore, remet en cause les cadres évoqués plus haut.

Revenons à l'énoncé de l'élève : puisque les opérations métatextuelles qu'il fait apparaître ont toute légitimité, comment faire autrement pour commenter un texte ? Comment éviter qu'un tel énoncé soit stigmatisé comme *paraphrase* ? Précisément en *masquant* ces *traces d'opérations métatextuelles* que l'élève fait ici apparaître trop grossièrement. 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. Ce ne serait alors qu'un effet de surface qui serait le facteur prédominant du jugement de paraphrase, puisque les opérations métatextuelles signalées plus haut ont encore leurs traces ici : simplement elles ne sont pas soulignées ni présentées dans leur succession.

## CONCLUSION

La même analyse pourrait se faire sur d'autres exemples locaux et sur la copie dans sa globalité. Mais cela ne ferait que confirmer cette conclusion : la reformulation – autrement dit,



pour appeler les choses par leur nom, la paraphrase – est constitutive du discours métatextuel. On pourrait ajouter que la fonction discursive de la paraphrase dans le commentaire de texte n'est finalement que l'envers de la fonction cognitive de la reformulation dans le processus interprétatif. « Le dire avec ses propres paroles », pour reprendre l'expression de Gadamer, c'est engager le travail interprétatif. Il n'est qu'à lire n'importe quelle transcription d'un travail en groupes pour voir en acte le travail d'interprétation naître de reformulations successives par les élèves.

Et ce que la pratique scolaire nomme *paraphrase* n'est jamais que la *paraphrase inacceptable*, pour plusieurs raisons, dont la moins importante ne me semble pas être celle que j'ai voulu faire ici apparaître : le fait de souligner au lieu de les masquer les opérations métatextuelles inhérentes à toute production de métatexte – l'appropriation et l'objectivation.

Il y a évidemment d'autres raisons qui peuvent induire le jugement de paraphrase dans un commentaire de texte, mais en tout état de cause, c'est toujours *autre chose* que l'acte même de reformulation, une certaine *forme* inacceptable de discours métatextuel. On peut évidemment considérer comme un objectif majeur de l'enseignement de la littérature en lycée l'apprentissage de savoir-faire discursifs dans le commentaire... Mais l'anathème jeté sur la paraphrase est hors de proportion.

Si l'objectif est d'amener les élèves à produire des commentaires acceptables, il convient, me semble-t-il, de quitter les fausses évidences et de chercher à percevoir – mais surtout à faire percevoir aux élèves – le travail interprétatif à l'œuvre dans toute production métatextuelle. Mais cela suppose, pour reprendre les mots de Nonnon (1995, 116), « 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. »

Il ne m'est pas possible ici de formuler des propositions didactiques précises, dont j'ai donné un aperçu ailleurs (Daunay, 1997). Mais mon expérience d'enseignement en lycée me donne à penser que les élèves n'accroîtront leurs compétence métatextuelle (entendue ici comme la compétence à produire un discours sur les textes) qu'au prix d'une large réflexion sur les diverses relations *transtextuelles*<sup>16</sup> entre les textes, du *commentaire* à la *traduction* en passant par l'*imitation*.

Cela passe notamment par une analyse des diverses fonctions de la reformulation dans une production métatextuelle et par l'étude régulière de *paraphrases*, si l'on nomme ainsi ce qui se donne comme reformulation, des résumés narratifs de quatrièmes de couvertures ou d'encyclopédies littéraires aux paraphrases les plus légitimes (citons simplement ici les commentaires des *Amours* de Ronsard par M.-A. de Muret, qui se présentent souvent explicitement comme reformulation). Enfin, il vaut la peine d'amener les élèves à s'interroger sur les critères d'acceptabilité d'un commentaire, par l'analyse d'une copie où chacun devra dire quels passages lui apparaissent paraphrastiques (un peu à la façon dont j'ai procédé pour la copie analysée plus haut).

Un apprentissage du commentaire doit, me semble-t-il, donner aux élèves des occasions de construire et de verbaliser leurs représentations des discours métatextuels que l'on attend d'eux. L'objectif ne saurait être, on l'a compris, de *ne pas paraphraser* : cela ne veut pas dire grand chose. Ce qu'il s'agit de viser est la capacité de l'élève à se poser la question de l'*acceptabilité*, pour un lecteur de sa copie, de telle formulation – ou reformulation... On est loin de l'*interdit* magistral de la paraphrase.

---

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

## BIBLIOGRAPHIE

- Bedouelle G. & Roussel B. dir. (1989) *Le temps des Réformes et la Bible*, Paris, Beauchesne.
- Certeau M. de (1990/1980) *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais ».
- Charles M. (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- Daunay B. (1993), « Les questions de compréhension au brevet des collèges. Fonctionnement et fonction d'un type spécifique de métatexte. », *Recherches* n° 19, *Comprendre*, Lille, p. 101-120.
- Daunay B. (1997) « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », in *Pratiques*, n° 95, *La lecture littéraire en 3<sup>e</sup>/2<sup>e</sup>*, Metz, CRESEF, p. 97-124.
- Eco U. (1992/1990) *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle.
- Fuchs C. (1982) *La paraphrase*, Paris, PUF.
- Fuchs C. (1994) *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- Gadamer H. (1982) *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*, Paris, Aubier Montaigne.
- Genette G. (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- Jeanneret M. (1969) *Poésie et tradition biblique au sixième siècle, Recherches stylistiques sur la paraphrase des psaumes de Marot à Malherbe*, Paris, Corti.
- Lahire B. (1993) *La raison des plus faibles. Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.
- Marrou H.-I. (1948) *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome 1, *Le monde grec*, Seuil, coll. « Points ».
- Mounin G. dir. (1974) *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.
- Nonnon É. (1993) « "Prenons un exemple" : Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques. » in Halté J.-F. dir., *Inter-actions*, Metz, CASUM.
- Nonnon É. (1995) « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée » in *Recherches* n° 22, *Parler*, Lille, p. 101-150.
- Picard M. (1986) *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- Reuter Y. (1992a) « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle. », in *Pratiques* n° 76 *L'interprétation des textes*, Metz, p. 7-25.
- Reuter Y. (1992b), « La quatrième de couverture : fonctions des résumés » in Charolles M. et Petitjean A. dir. (1992) *L'activité résumante*, CASUM, Metz, p. 221-245.
- Reuter Y. (1996) « La lecture littéraire : éléments de définition » in Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. dir., *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck.
- Ricoeur P. (1985) *Temps et récit. 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Riffaterre M. (1983/1978) *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.
- 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. (1973/1964) *Le Temps*, Paris, Seuil.

## ANNEXE

Les rues étaient désertes. Quelquefois une charrette lourde passait, en ébranlant les pavés. Les maisons se succédaient avec leurs façades grises [5], 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 [1], 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. [2] 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. [3] 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.** [4] 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.** [6]

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

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

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*