



HAL
open science

La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. La paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires. Education. Université Lille 3, 1999. Français. NNT: . tel-01354065

HAL Id: tel-01354065

<https://hal.science/tel-01354065v1>

Submitted on 17 Aug 2016

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

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

**UNIVERSITÉ LILLE 3 - CHARLES DE GAULLE
UFR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**LA PARAPHRASE
DANS L'APPROCHE SCOLAIRE
DES TEXTES LITTÉRAIRES
Étude didactique**

THÈSE DE DOCTORAT
en sciences de l'éducation
(didactique du français)

Présentée et soutenue publiquement par
M. Bertrand DAUNAY
le 22 octobre 1999

Sous la direction de M. Yves REUTER

JURY :

M. Dominique Guy BRASSART, professeur en sciences de l'éducation – Lille 3
Mme Catherine FUCHS, directrice de recherche au CNRS
M. André PETITJEAN, professeur de linguistique – Metz
M. Yves REUTER, professeur en sciences de l'éducation – Lille 3
M. Jean VERRIER, professeur de littérature – Paris 8

RÉSUMÉ

L'interdit de la paraphrase dans l'explication de texte littéraire repose sur des principes théoriquement fragiles et une définition instable de la paraphrase : il ne porte pas sur un discours métatextuel identifiable mais sur un effet discursif. Telle est la thèse de ce travail qui aborde le phénomène de la paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires en diachronie comme en synchronie. Une telle approche aboutit à une réhabilitation de la paraphrase, qui passe notamment par une réévaluation de son rôle effectif dans l'apprentissage de l'écriture comme de la lecture.

Une première partie envisage historiquement la pratique de la paraphrase dans le rapport (scolaire ou non) au texte littéraire de l'Antiquité à nos jours. Une deuxième partie décrit les conditions et les formes de la disqualification de la paraphrase dans l'explication de texte depuis le XIX^e siècle, pour faire ressortir l'impossibilité d'une définition objective de la paraphrase dans ce contexte. D'où la nécessité d'établir, dans une troisième partie, ce qui amène un évaluateur à considérer qu'un énoncé est ou non paraphrastique, autrement dit à émettre un jugement métatextuel d'identification – qui n'est en fait qu'un jugement d'acceptabilité de la paraphrase ; les conditions de ce jugement se ramènent essentiellement à la présence dans le métatexte de marques discursives d'une distance avec le texte-source. La paraphrase est ensuite (quatrième partie) définie comme formulation de la compréhension – donc comme activité à la fois cognitive et discursive inhérente à tout discours métatextuel : c'est sur ces bases que peuvent être proposées (dans une cinquième partie) des démarches d'apprentissage visant au développement métatextuel des élèves par l'évaluation et la discussion des frontières entre diverses réalisations discursives et des effets de réception de leurs propres productions métatextuelles.

MOTS CLÉS

PARAPHRASE – DIDACTIQUE DU FRANÇAIS – ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE – LECTURE LITTÉRAIRE – COMMENTAIRE LITTÉRAIRE – EXPLICATION DE TEXTE – DISCOURS MÉTATEXTUEL – REFORMULATION

SUMMARY

The prohibition of paraphrase in appreciation of literary text rests on principles theoretically uncertain, as well as an unstable definition of paraphrase : it does not relate to an identified metatextual discourse, but to a discursive effect. Such is the thesis of this work which approaches paraphrasing in the academic apprehension of literary texts, both diachronically and synchronically. Such an approach results in the rehabilitation of paraphrase, through a renewed appraisal of the part it takes in fact in learning to write and read too.

The first part is a historical survey of the practise of paraphrase in its - academic or not - relationship to literary text from Antiquity up to now. The second part describes the conditions and forms of the disqualification of paraphrase in appreciation of literary text since the XIXth century, in order to emphasise on the impossibility for any objective definition of paraphrase in that context. Therefore, it is necessary to establish, in the third part, what may allow the appraiser to tell what is paraphrasing and what is not, *i.e.* to express a metatextual judgement of identification, which is nothing else than a judgement on the acceptability of a paraphrase. The conditions for this judgement essentially come down to the presence of a distance between discursive marks in the metatext, and the root-text. In part four, paraphrase is shown as the expression of understanding - and thus as an activity, both cognitive and discursive - related to metatextual discourse : on these bases, the fifth part propounds learning methods aiming at the metatextual development of students through the appreciation and discussion of the borders between different discursive realisations, and the effects of reception to their own metatextual productions.

KEY WORDS

PARAPHRASE – FRENCH LANGUAGE DIDACTICS – LITERATURE TEACHING – LITERARY LECTURE – LITERARY COMMENTARY – APPRECIATION OF LITERARY TEXT – METATEXTUAL DISCOURSE – REPHRASING

Toute loi qui opprime un discours est insuffisamment fondée.

ROLAND BARTHES

SOMMAIRE

[UNE TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE SE TROUVE À LA FIN DU TOME 3]

TOME 1

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	7
PREMIÈRE PARTIE : ARCHÉOLOGIE D'UNE PRATIQUE	19
OUVERTURE	19
CHAPITRE 1 : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE LA PARAPHRASE	21
1.1. La paraphrase : une pratique pédagogique codifiée dans les traités rhétoriques de l'Antiquité	22
1.2. La paraphrase dans l'approche scolaire des textes de la Renaissance au XIX ^e siècle	35
1.3. La place de la paraphrase dans l'approche scolaire des textes au XIX ^e siècle...	54
1.4. Le rôle de la paraphrase dans l'explication française	63
1.5. Pratiques actuelles de la paraphrase hors de l'explication de texte.....	79
CHAPITRE 2 : PRATIQUES CULTURELLES DE LA PARAPHRASE	92
2.1. La paraphrase biblique : un genre littéraire	93
2.2. Commentaire et paraphrase	106
2.3. Variations textuelles : les commentaires de Ronsard par Muret.....	114
2.4. Une paraphrase contemporaine	121
BILAN DE LA PREMIÈRE PARTIE	135
DEUXIÈME PARTIE : LA DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE DANS L'EXPLICATION DE TEXTE	137
OUVERTURE	137
CHAPITRE 3 : LE DISCOURS DE DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE	139
3.1. Les termes de l'interdit scolaire de la paraphrase.....	140
3.2. Le jugement trans-historique de paraphrase	152
3.3. La construction scolaire d'une injonction paradoxale.....	170
CHAPITRE 4 : AUX SOURCES DU DISCOURS DE DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE	188
4.1. Les théories du texte littéraire.....	190
4.2. Les théories de la lecture littéraire	212
BILAN DE LA DEUXIÈME PARTIE	247

TOME 2

TROISIÈME PARTIE : LA PARAPHRASE COMME JUGEMENT MÉTATEXTUEL D'IDENTIFICATION	248
OUVERTURE	248
CHAPITRE 5 : L'APPROCHE LINGUISTIQUE DE LA PARAPHRASE : UNE AIDE MÉTHODOLOGIQUE	250
5.1. L'approche linguistique de la paraphrase en discours et en langue : intérêts et limites	251
5.2. Une approche énonciative de la paraphrase	263
CHAPITRE 6 : LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES	270
6.1. Première enquête sur le jugement de paraphrase : les données.....	271
6.2. Hypothèses sur les conditions du jugement de paraphrase dans le commentaire écrit	284
6.3. Les conditions du jugement de paraphrase dans le commentaire écrit : vérification	299
6.4. Le jugement de paraphrase dans le commentaire oral.....	314
CHAPITRE 7 : LES CONCEPTIONS DES ACTEURS.....	332
7.1. Définitions écrites de la paraphrase.....	333
7.2. Entretiens avec des professeurs.....	339
7.3. Entretiens avec des élèves.....	360
BILAN DE LA TROISIÈME PARTIE.....	372
QUATRIÈME PARTIE : PARAPHRASE ET RÉPÉTITION.....	375
OUVERTURE	375
CHAPITRE 8 : UN CONTINUUM ENTRE TEXTE ET MÉTATEXTE.....	377
8.1. La dérive métatextuelle.....	378
8.2. La détextualité	386
8.3. Facteurs de détextualité	398
CHAPITRE 9 : UN CONTINUUM ENTRE PARAPHRASE ET COMMENTAIRE	408
9.1. Formes et fonctions de la métapredication d'identité.....	409
9.2. Fonctions interprétatives de la paraphrase.....	418
9.3. Les fonctions discursives et cognitives de la paraphrase dans l'approche du texte littéraire	431
BILAN DE LA QUATRIÈME PARTIE.....	446

CINQUIÈME PARTIE : POUR UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE	447
OUVERTURE	447
CHAPITRE 10 : POUR UN APPRENTISSAGE DE LA PARAPHRASE	449
10.1. Lecture-écriture palimpseste.....	451
10.2. Métatextualités.....	468
10.3. Métaparaphrases	483
CHAPITRE 11 : POUR UNE RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE SUR LA PARAPHRASE.....	497
11.1. Une séquence didactique sur la paraphrase	499
11.2. Des savoirs métatextuels en construction	509
BILAN DE LA CINQUIÈME PARTIE	524
CONCLUSION.....	525

TOME 3

INDEX.....	538
BIBLIOGRAPHIE	546
1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	547
2. RÉFÉRENCES PARTICULIÈRES	578
ANNEXES	591
ANNEXE 1 : EXTRAITS DES RAPPORTS DE CONCOURS DE RECRUTEMENT	592
ANNEXE 2 : POÈMES DE RONSARD ET COMMENTAIRES DE MURET	671
ANNEXE 3 : POÈMES DE CHAR ET COMMENTAIRES DE VEYNE	673
ANNEXE 4 : LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE D'UN EXTRAIT DE FLAUBERT	680
ANNEXE 5 : LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE D'UN EXTRAIT DE RONSARD.....	689
ANNEXE 6 : ANNOTATIONS DE PRESTATIONS ORALES (LYCÉE JEAN-BART).....	696
ANNEXE 7 : DÉFINITIONS ÉCRITES DE LA PARAPHRASE PAR DES PROFESSEURS DE LYCÉE..	707
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION D'ENTRETIENS AVEC DES PROFESSEURS	716
ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION D'ENTRETIENS AVEC DES ÉLÈVES	747
ANNEXE 10 : QUESTIONS DE COMPRÉHENSION AU BREVET DES COLLÈGES	791
ANNEXE 11 : RÉPONSES À DES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION ET DE VOCABULAIRE.....	795
ANNEXE 12 : TRAVAIL DE GROUPE SUR UN POÈME DE RONSARD.....	799
ANNEXE 13 : DOCUMENTS CORRESPONDANT AUX EXERCICES DESTINÉS AUX ÉLÈVES.....	805
ANNEXE 14 : REPRÉSENTATION DU JUGEMENT DE PARAPHRASE ÉMIS PAR LES CLASSES..	830
ANNEXE 15 : FICHES TECHNIQUES SUR LA PARAPHRASE	834
TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	858

REMERCIEMENTS

Mes dettes sont aujourd'hui nombreuses. Les pages qui suivent tenteront de dire celles que j'ai contractées auprès des auteurs que j'ai lus, mais elles tairont les plus importantes. C'est le rôle imparti à cette page liminaire de combler cette lacune : je voudrais remercier tous ceux qui m'ont accompagné, de façon inestimable parfois, dans ma tâche, dont je sais qu'elle ne fut en rien solitaire. Voici donc comme un kaléidoscope de ma reconnaissance.

Yves Reuter, qui a dirigé ma thèse, m'a apporté, tout au long de sa réalisation, aide et encouragements, montrant toujours une écoute bienveillante : qu'il trouve ici l'expression de ma gratitude pour la confiance qu'il m'a constamment témoignée – moteur précieux pour mon travail.

Ma reconnaissance va aux structures institutionnelles de l'Éducation Nationale qui m'ont aidé :

- l'IUFM Nord – Pas de Calais m'a offert les conditions de travail qui m'ont permis de mener à bien ma tâche et m'a apporté une aide en termes de secrétariat pédagogique (réalisation d'un tiers des transcriptions d'interviews et prêt d'un ordinateur portable) ;
- l'INRP m'a fait bénéficier d'un tiers de décharge au cours de l'année 1997-1998 ;
- le service d'histoire de l'éducation de l'INRP m'a, en les personnes d'André Chervel et d'Alain Choppin, aidé dans mes recherches.

Je veux évoquer le rôle important qu'a joué dans ma culture professionnelle, dont ce travail est empreint, la revue *Recherches* – ou plus exactement les membres de son comité de rédaction, à qui je dis ici mon amitié. Ma pensée va particulièrement à Isabelle Lempens, décédée en février de cette année 1999.

Merci à tous ceux qui ont accepté de faire une ultime relecture de quelques pages du manuscrit définitif ; pour personnaliser cet anonymat, merci à Malik Habi d'avoir organisé cette entreprise collective d'accompagnement.

À mes remerciements s'ajoutera l'expression de mon affection pour tous ceux qui m'ont accompagné sans mesurer leur temps ni leur engagement : Frédéric Briot pour son amicale empathie, Clémence et Pierre Coppey pour leur amitié logistique, Nathalie Denizot, Laurent Gachet et Catherine Mercier pour leur collaboration pédagogique, Yves Caron, Laure Grandperrin et Michelle Orthous pour leur assistance linguistique.

L'aide que m'a apportée Marie-Michèle Cauterman dans les derniers mois de ce travail a été d'une telle intensité qu'elle a confiné, par certains côtés, à la co-écriture : elle sait – mais j'aime à redire ici – mon amitié et mon affection.

C'est de façon cryptée que le plus intime sera exprimé et que sera simplement suggéré le rôle de Lucia-Mergherita, dont l'image imprègne un nombre important de ces pages comme de ma mémoire ; de Tsaubrumaxa, guide familial de tous mes projets ; de LG³s, dont la présence amicale et affectueuse a toujours adouci les moments d'âpreté d'un labeur au long cours.

Pour tenter de dire combien ces pages lui doivent, je réserve une place particulière pour évoquer, en usant encore (et pour cause !) d'un *code*, Hamourabbi, qui a illuminé les dernières années de ce travail – et son auteur.

INTRODUCTION

Une problématique didactique

Le texte dit *littéraire* est l'un des éléments essentiels de l'enseignement du français, depuis la naissance de la discipline dans le secondaire, au tournant de notre siècle¹ : celle-ci est de ce point de vue l'héritière directe des humanités classiques instaurées par les Jésuites au XVI^e siècle, qui servent de référent à l'éducation classique en France au XIX^e siècle². La naissance de la discipline s'accompagne cependant d'une inflexion du modèle classique : c'est un enseignement de la *lecture* des textes littéraires qui se met en place, laissant au second plan la pratique de l'*écriture* fondée sur l'imitation, qui est le fond de l'enseignement rhétorique³. Il est assez naturel que ce soit à la même époque que s'impose l'exercice d'explication de texte⁴, qui va devenir l'élément central et la pierre de touche de l'enseignement du français, concentrant souvent les reproches qui peuvent être faits à la discipline dans son ensemble⁵.

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

1. Dans son histoire de l'« *invention d'une discipline* » – tel est le sous-titre de son ouvrage *La littérature au lycée* –, Martine Jey (1998) a montré la place de la littérature dans la constitution de l'enseignement du français au secondaire : à la fin du siècle dernier, « qu'est-ce qui se met en place peu à peu ? Un enseignement centré sur la lecture et l'explication de textes littéraires », lesquels sont « le “support” privilégié des exercices scolaires » (*ibid.*, p. 7).

2. Après la parenthèse révolutionnaire, le XIX^e siècle restaure « une organisation proche de celle du XVII^e siècle et de la Contre-réforme », écrit Violaine Houdart-Merot dans son ouvrage *La culture littéraire au lycée*. Cf. Chervel (1987, p. 22).

3. Désormais, « l'école forme le lecteur », écrit M. Jey (1998, p. 9), dont la thèse (1996) et le livre qui en est issu (1998) montrent les conditions de cette mutation.

4. Terme générique qui désignera désormais les formes d'*analyse littéraire* (l'expression, courante dans les Instructions officielles du XIX^e siècle, a disparu des programmes actuels), de *composition française* à partir d'un texte littéraire (une des formes possibles de composition française, dès la naissance de l'exercice), de *lecture méthodique* (forme spécifique d'explication, née dans les programmes en 1987), de *commentaire* (composé, comme depuis 1969, ou non), d'*étude littéraire* (exercice institué depuis 1996 au baccalauréat pour les sections technologiques), etc., bref toutes les formes de *discours métatextuels* sur les textes littéraires qu'imposent les programmes selon les époques.

5. « Le problème de l'explication de textes est au cœur des discussions sur l'enseignement du français, de la sixième à l'agrégation » : telle est l'ouverture de l'article de Simone Delesalle (1970, p. 87), article fondamental dans la récente tradition de contestation de l'exercice.

Or, est-il meilleur moyen d'interroger une norme que de s'intéresser aux exclusions qu'elle engendre ? Depuis que l'exercice d'explication de texte s'est constitué comme pièce maîtresse de l'enseignement du français, il est une *erreur* qui est constamment stigmatisée comme rédhibitoire : la paraphrase. Si on l'envisage comme une erreur *révélatrice*, non seulement des difficultés *et* des compétences des élèves¹, mais encore des traits caractéristiques *et* de la part d'ombre des modèles successifs de discours scolaires sur les textes littéraires, la paraphrase mérite une investigation spécifique. Tel est le chantier qui s'ouvre ici.

C'est dans ma pratique professionnelle d'enseignant que se trouve l'origine de cette interrogation : confronté à l'obligation d'amener des élèves à produire un discours métatextuel sur des textes littéraires, j'ai été amené inévitablement à me poser la question de la paraphrase – ou des questions sur la paraphrase. Ces questions sont celles que se pose tout enseignant de français dans sa pratique : nées de l'action pédagogique, elles trouvent encore leur réponse dans l'action, sans qu'il soit nécessaire de passer par une réponse théorique formalisée² : la paraphrase fait partie de ces concepts scolaires qui n'ont pas besoin d'être théorisés pour fonctionner efficacement.

Il faut des moments particuliers pour que ces questions suscitent un doute plus instable : quand on quitte des élèves de troisième au mois de juin pour retrouver au mois de septembre de la même année civile des élèves de seconde – les mêmes, pour ainsi dire – et qu'on se doit d'apprendre à éviter ce qu'on avait l'impression de solliciter auparavant³ ; quand on prend au sérieux le désarroi d'un élève face à un « paraphrase » en marge d'une copie de commentaire où il avait très consciencieusement évité de *paraphraser*, respectant la consigne explicite du professeur⁴ ; quand on s'interroge sur les formes d'un apprentissage de la lecture et de l'explication de texte qui évite la paraphrase et que l'on se retrouve démuné en termes de conseils, si l'on ne considère pas comme tels les injonctions répétées de ne pas *répéter* le texte⁵ ; quand enfin on se demande, par le hasard des rencontres, d'où viennent les causes d'un interdit pourtant bien intériorisé et conçu comme évident : alors peut naître un doute théorique – et une exigence de recherche.

C'est pour moi une illustration claire du rôle que peut jouer le « pôle des pratiques » dans l'interrogation de la recherche théorique, selon le « modèle de la

1. Il faut pour cela accorder à l'erreur un statut qui ne l'assimile pas à la *faute* : cf. Yves Reuter (1984), « Pour une autre pratique de l'erreur ».

2. Pour Philippe Perrenoud (1994, p. 27), « la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie, ni même de règles d'action ou de recettes. En tout cas, elle n'est pas que cela, et la part de mise en pratique est elle-même subordonnée au fonctionnement du système de schèmes générateurs de décisions. » Perrenoud se réfère explicitement à Bourdieu qui a redéfini la notion d'*habitus* comme « matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions » (Bourdieu, 1972, p. 178). Perrenoud s'empare de ces concepts pour décrire les conditions de la *décision* dans l'acte pédagogique.

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

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

5. On reviendra bien sûr sur cette définition de la paraphrase, mais il est important de préciser ici qu'elle est massivement représentée dans la littérature didactique.

didactique du français » construit par Yves Reuter (dans Brassart et Reuter, 1992, p. 13). Dans ce modèle¹, est mis au centre le pôle des « pratiques didactiques du français » :

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

Reuter complexifie – sans l'invalider – la conception de la didactique comme « discipline d'action » ou comme « technologie », telle que la voit Jean-Paul Bronckart (1989, p. 54), qui détermine deux types d'« intervention » de la didactique : une « théorisation des pratiques » et une « modification des pratiques » (*ibid.*, p. 59). L'ambition d'une telle didactique est affichée par Dominique Guy Brassart (dans Brassart et Reuter, 1992, p. 19) :

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

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

Didactique du français ou didactique de la littérature ?

Le cadre didactique dans lequel s'inscrit mon approche vient d'être brossé à grands traits, mais les pages qui suivent en dessineront des contours plus précis². Une

1. Où Reuter distingue deux *niveaux*, « celui des pratiques et celui des théories », et trois *espaces*, « celui des contenus disciplinaires et de leurs théories de référence [...], celui des dispositifs d'enseignement/apprentissage [...] et celui des pratiques didactiques du français et de leurs théories de référence. » Ce dernier espace « se constitue à l'intersection » des deux autres espaces et « par les sélections et interactions qu'il opère, réorganise les contours des deux autres » (Brassart et Reuter, 1992, p. 13).

2. Les années 1990 ont vu s'imposer la didactique du français langue maternelle comme discipline à part entière dans le champ institutionnel de l'enseignement : la création des IUFM (par la loi d'orientation de 1989) et l'introduction au CAPES d'une épreuve dite « orale sur dossier » communément baptisée épreuve de didactique (depuis 1994, en remplacement d'une épreuve professionnelle instaurée en 1992) sont à cet égard significatifs et doivent être enregistrés comme les traces institutionnelles de la reconnaissance d'une discipline. L'écart est grand avec la perception d'une science à légitimer dans les années 1980, dont rend compte l'ouverture de la thèse de D. G. Brassart en 1987 (je souligne en gras) : « Notre travail de recherche prétend s'inscrire dans un

précision cependant s'impose ici même : bien qu'il accorde, par force, une place non négligeable à la littérature, ce travail se veut clairement une contribution à une didactique du *français*, non à une didactique de la *littérature*¹. Si l'on considère que la didactique est « centrée sur des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline [...] en tant que ces savoirs et savoir-faire seraient pris dans des actes d'enseignement-apprentissage » (Reuter, 1995b, p. 244), il ne peut y avoir de didactique que d'une discipline. Et la littérature n'est pas, dans le cadre scolaire (qui seul nous occupe ici), une discipline : elle est un élément de la discipline « français »². Parler de la didactique de la littérature ne peut être qu'une facilité pour parler des réflexions et des propositions didactiques touchant à la littérature, comme un des secteurs de la discipline « français »³, comme on peut parler d'une didactique de l'orthographe⁴, de la lecture⁵, du vocabulaire⁶, de l'oral⁷... Cela pourtant ne me paraît pas souhaitable : d'une part, il semble difficile de poser une borne à une telle spécialisation (si bien qu'il est possible, par exemple, de parler de didactique du « récit⁸ », du « texte explicatif⁹ », du « texte littéraire¹⁰ », voire de la « diversité des lectures¹¹ »...); d'autre part, cela peut accréditer l'idée que la discipline du français est un agrégat de sous-disciplines isolables, ce qui n'est pas conforme aux données institutionnelles¹².

champ qui **serait** spécifique, voire autonome, celui de la didactique du français langue maternelle ou d'origine (F.L.O.). **Cette revendication n'est pourtant pas aussi simple qu'il pourrait y paraître.** » Si la revendication n'est toujours pas simple, ne serait-ce que dans le rapport aux disciplines de référence, sur lequel on reviendra, elle n'est plus hypothétique. La didactique s'est imposée comme discipline, avec ses lieux de recherche et de reconnaissance institutionnelle, fussent-ils loin d'être homogènes et consensuels... Au moins pouvait-on déjà au milieu de la décennie établir un *État de la discipline* (Chiss *et al.*, 1995). Et s'il n'est pas sûr que l'on ait comblé le retard de la didactique du français que Halté (1990, p. 30) et Brassart et Reuter (1992, p. 12) stigmatisaient au début de la décennie, il est clair que c'est à le combler que s'essaient nombre de travaux – au sein desquels celui-ci veut prendre place.

¹. Contrairement à la thèse de Gérard Langlade (1995), *Contribution à une didactique de la littérature*.

². Même si la littérature a une importance considérable dans cette discipline, dès sa constitution, comme on l'a rappelé plus haut : cf. M. Jey (1996 et 1998).

³. C'est ainsi que l'entend A. Petitjean (1990) dans son article « Pour une didactique de la littérature », où il est amené à traiter « l'enseignement du français, et surtout l'enseignement de la littérature » (*ibid.*, p. 107). De même, Michel Thérien (1996, p. 98) commence son article « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique » par ces mots : « L'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire adressent à la didactique du français de nombreuses questions. » Quant à Jean Verrier (1994, p. 159) s'il utilise l'expression « didactique de la littérature », c'est dans une communication intitulée « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture » et faite dans un colloque sur la *didactique des langues*.

⁴. Cf. J.-P. Jaffré (1992), *Didactiques de l'orthographe* – on notera le pluriel...

⁵. Cf. C. Garcia-Debanc *et al.* (1996) *Didactique de la lecture*. Le pluriel peut également être de mise : cf. l'article de J.-M. Privat (1995) « Socio-logiques des didactiques de la lecture ».

⁶. Cf. J. Picoche (1993) *Didactique du vocabulaire*.

⁷. Cf. le titre du n° 39/40 de la revue *Enjeux* (1996/1997) *Vers une didactique de l'oral ?*

⁸. Cf. P. Glaudes et Y. Reuter (1996) *Personnage et didactique du récit*.

⁹. Cf. l'article de D. G. Brassart et d'I. Delcambre (1988) « [...] Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif. »

¹⁰. C'est le titre de l'ouvrage de Biard et de Denis (1993)...

¹¹. Cf. l'article de J.-L. Dufays (1997) « [...] Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage de 14-15 ans »

¹². Deux séries de faits vont contre cette désagrégation de la discipline « français » : d'une part, il n'y a pas de cours de littérature ou de « lettres » jusqu'à l'épreuve anticipée de *français* au baccalauréat, il n'y a qu'un corps de professeurs de *français* et les programmes et les horaires parlent de « français » ; d'autre part, le *décloisonnement*, maître mot depuis les programmes de 1977 (cf. *Instructions* de la circulaire n° 77-156 du 29 avril 1977), devient le principe fondateur des *séquences didactiques* que les nouveaux programmes de collège imposent désormais.

À moins qu'il faille voir dans la désignation d'une *didactique de la littérature* une tentative de constituer une discipline à part entière. L'institution y invite-t-elle en créant¹ la discipline « lettres » en terminale – laissant présager finalement la possibilité de constituer une dichotomie entre un enseignement du français et un enseignement de la littérature ? Ce serait une interprétation maligne : l'option « lettres » en terminale ne se justifie que par rapport à un enseignement spécialisé pour les littéraires en référence avec celui qui les attend à l'Université. Cela ne peut rejaillir sur la place de la littérature dans l'enseignement du français partout ailleurs dans le secondaire – où elle est considérée comme un auxiliaire (de choix, certes, mais un auxiliaire) de l'enseignement du *français*.

La revendication d'autonomisation de la didactique de la littérature trouve en fait ses défenseurs dans deux camps résolument opposés, qui avancent des motifs antagonistes : les tenants d'un projet d'enseignement élitiste (souvent camouflé) verraient bien réservée à l'élite ce qui mériterait de l'être² ; les adversaires de cette ligne préfèrent cesser de voir la littérature empiéter sur le terrain de l'apprentissage du français, qu'elle parasite en quelque sorte, sans trouver à s'épanouir efficacement³.

Mais une telle revendication ne cadre pas, me semble-t-il, avec la nécessité de prendre en compte les pratiques et les cadres que l'institution leur assigne : le français est bien « une discipline aux contours flous et historiquement mouvants (langue, texte, discours, littérature, images,...) », comme l'écrit Y. Reuter (dans Brassart et Reuter, 1992, p. 14). Si l'on veut quitter « la préhistoire de la formalisation intégrative – et non énumérative – de ce qu'il convient d'enseigner [...] en français » (Reuter, 1995b, p. 251), mieux vaut ne pas favoriser la démarche accumulative que constitue l'élaboration de *sous-didactiques* du français.

Certes, la démarche de recherche oblige à la spécialisation – et je serai par exemple amené à envisager les problèmes didactiques sous l'angle très réduit de *la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire au lycée de nos jours...* Mais il ne s'agit pas de constituer une didactique... de la paraphrase, ni même une didactique de la lecture (littéraire ou non) : la perspective est bien une didactique du français langue maternelle, où se construisent les problématiques d'enseignement-apprentissage des compétences langagières – dont celles d'appréhension et de production des *discours*, notamment littéraires.

1. Depuis l'année scolaire 1994-1995 (note de service du 14 juin 1994).

2. Cf. le « programme didactique » de Michel Picard (1986, p. 305 *sq.*), référence importante aujourd'hui dans le champ de la didactique du français, quand il s'agit de littérature (on reviendra plus loin, pour les critiquer, sur les positions de Picard : voir *infra*, p. 229 *sq.*[4.2.7.]). Un tel positionnement peut facilement se nourrir de la crise identitaire d'enseignants formés à la littérature (et recrutés par un concours de *lettres*) pour former au français (comme professeurs de *français*)... Or, tout semble fait pour accroître ce malaise identitaire : l'inadaptation des concours de recrutement (voir J.-P. Benoit, 1998) mais aussi le calque ordinaire (par des jeux de transposition didactique mécaniques sur lesquels on aura à revenir) des disciplines du secondaire sur celles du supérieur. Encore que, dans le supérieur, la *littérature* n'existe pas : on connaît des *corpus* (XVII^e siècle, XVIII^e siècle, etc.), on connaît mal la « littérature »... D'où l'aspect encore novateur de l'enseignement de la littérature à l'Université dite « de Vincennes » (Paris 8) : cf. J. Verrier (1994, p. 160).

3. On a en fait là deux positions non antagonistes mais divergentes malgré tout (même si B. Schneuwly, 1998, p. 270 *sq.*, veut les réunir) entre la volonté de distinguer l'enseignement-apprentissage du français de celui de la littérature pour centrer la réflexion sur le français, dont la littérature ne serait qu'un « adjuvant » (Y. Reuter, 1992c, p. 10) et la volonté d'« affranchir [la « didactique de la littérature »] du cadre et des modèles de la seule DFLM [didactique du français langue maternelle] », dans le but cette fois de « repenser à nouveaux frais ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités » (G. Legros, 1995, p. 45).

Disciplines de référence

La définition du cadre permet de faire entrevoir les outils de travail : si l'on suit le modèle de Reuter, le pôle théorique de la didactique du français articule les théories de référence de l'enseignement/apprentissage et les théories de référence de la discipline « français ». Il les articule, c'est-à-dire qu'il les convoque à son usage pour à la fois sélectionner, remodeler et mettre en relation les outils conceptuels et méthodologiques dont il a besoin. Le risque a été maintes fois souligné de voir la didactique manier des concepts qui, hors du champ théorique où ils ont été construits, seraient inopérants. Ainsi, Jean-François Halté (1992, p. 74) :

L'emprunt local, partiel, en ce qu'il désancre (et *désarme*) les concepts, en ce qu'il impose une recomposition, ne risque-t-il pas de masquer le mariage de la carpe et du lapin ?

Mais le problème est constitutif de la didactique : par exemple, enseigner le *texte* ne peut revenir à transposer un savoir scientifique. Que l'objet *texte* (et avec lui tous les objets qui le concernent : lecture, écriture, commentaire, ... paraphrase, etc.) ne soit pas définitivement constitué dans une discipline qui pourrait servir de référence n'empêche qu'il est à la base de l'enseignement du français à l'école. C'est donc bien à la didactique, en ce qu'elle se constitue comme « discipline de référence des pratiques d'enseignement » (Halté, 1992, p. 15), de construire dans son champ propre un concept de *texte* qui soit opératoire dans son *programme scientifique*. Mais la didactique du français ne saurait le faire sur ses bases propres : sauf à rester fortement impressionniste, elle ne peut construire *ex nihilo* des concepts aussi généraux que ceux qui touchent aux conduites langagières, quand il est déjà difficile pour des théories scientifiques spécifiques de les traiter globalement. La didactique doit donc se résoudre aux *emprunts*.

Ceux-ci pour autant ne sauraient être de simples collages : ayant une visée théorique, la didactique se doit de *reconfigurer* les concepts qu'elle prend aux autres disciplines. À l'illusion d'une autonomie conceptuelle ou méthodologique ne doit pas se substituer une allégeance à telle ou telle théorie instituée théorie de référence : aussi est-il nécessaire de questionner et de discuter les concepts ou les méthodes utilisés. Mon travail m'amènera à emprunter essentiellement à quatre domaines, selon des modalités différentes :

- L'histoire de l'éducation fournira, plus que des concepts ou des méthodes, des savoirs qui permettront de mettre en perspective les phénomènes scolaires observés aujourd'hui ;

- Les recherches psycholinguistiques permettront d'interroger le rôle de la paraphrase – de sa pratique comme de son interdit – dans le développement métatextuel de l'élève ;

- Les « théories du texte littéraire » et les « théories de la lecture littéraire »¹ seront mises à contribution de façon plus critique : les concepts centraux qui façonnent actuellement certaines approches didactiques de la littérature sont issus directement de théories diverses, où ils avaient valeur heuristique, pour être naturalisés en savoirs

1. Je discute ces dénominations *infra*, p. 190 et p. 213.

objectifs¹ ; c'est donc à un examen critique qu'il faudra procéder, sinon des concepts eux-mêmes, du moins de leur utilisation dans le champ didactique ;

- La linguistique offrira surtout des outils méthodologiques, constamment remodelés pour que de leur objet initial, les faits de *langue*, ils puissent être adaptés à ce qui nous préoccupera : les phénomènes *textuels* et *discursifs*. Outre quelques emprunts ponctuels, seront particulièrement mis à contribution les travaux de Catherine Fuchs sur la paraphrase : ceux-ci ont déjà été utilisés dans un cadre didactique², mais n'ont pas été exploités pour mieux comprendre le fait paraphrastique dans le cadre de l'explication de texte littéraire. Or, l'approche de C. Fuchs (qui se place dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation) a été décisive dans ma démarche, en ce qu'elle permettait de renouveler (parfois au prix de détournements qu'il faudra préciser) l'appréhension du problème de la paraphrase et de construire des outils méthodologiques efficaces pour le traiter.

Si donc la didactique du français doit se résoudre à l'emprunt de concepts et de méthodes, fût-ce en les remodelant, sans pourtant pouvoir s'appuyer sur une discipline de référence donnée, comment peut-elle construire sa légitimité ? Sans doute pas, pas toujours en tout cas, en suivant le versant positif de la recherche scientifique : la logique expérimentale n'est pas toujours de mise, particulièrement dans des domaines où trop de paramètres entrent en jeu pour constituer valablement des *variables*. Comme le dit Eddy Roulet (1989, p. 6),

il ne paraît guère réaliste, en l'état, [...] d'imposer une validation expérimentale rigoureuse et reproductible. Certes, celle-ci est possible en didactique, [...] mais au prix d'une telle réduction de l'objet d'étude, pour maîtriser toutes les variables, qu'elle limite drastiquement la portée des résultats obtenus.

Ce qui n'empêche évidemment pas, dit encore Roulet, qu'il faille (*ibid.*)

explicitier et articuler problèmes, hypothèses, démarches et argumentations.

On ne trouvera pas, dans ce travail, de tentative de validation expérimentale : c'est à la pertinence de l'argumentation et à leur articulation avec les problèmes posés par les pratiques didactiques que se mesurera la validité de la recherche. C'est ce que revendique Jean-Louis Chiss (1989, p. 51) pour la discipline :

1. Si cette naturalisation est possible, c'est que certaines de ces théories de référence, constituées dans l'élan méthodologico-épistémologique du structuralisme des années 1960-1970, ont voulu se fonder en *sciences* – sur le socle de la linguistique, considérée comme la discipline parente la plus rigoureuse scientifiquement. De là à ce que certaines constructions intellectuelles – efficaces dans le cadre où elles se produisaient, par leur dimension spéculative même – aient pu passer pour des *savoirs*, il n'y avait qu'un pas – parfois trop vite franchi. Il est intéressant de noter qu'à la même époque, ce qui ne s'appelait pas encore *didactique* pouvait espérer passer pour une « pédagogie scientifique » en s'appuyant sur le caractère scientifique de sa discipline de référence, la linguistique (cf. Brassart, 1987, p. 13, qui fait référence à l'ouvrage d'Hélène Romian, *Pour une pédagogie scientifique du français*) : à l'heure où la didactique ne fait plus allégeance directement à la linguistique, il serait curieux qu'elle y revienne, de seconde main pour ainsi dire, en puisant sans prudence dans des « théories du texte (ou de la lecture) littéraire »...

2. Dans une perspective linguistique (voir notamment Charolles et Coltier, 1986) ou textuelle (voir notamment Adam, 1992b).

Il me semble que la scientificité – si l'on tient à ce mot – est affaire d'*explicitation*, de *clarification*, de *classement*. Il s'agit de dégager des problèmes didactiques et d'indiquer leurs niveaux de traitement, c'est-à-dire de rendre conceptualisables des interrogations pédagogiques.

Ce détour par la détermination des outils conceptuels et méthodologiques que l'on peut se donner dans un cadre didactique nous ramène au principe de base qui nous permettrait plus haut d'en esquisser les contours : c'est une interrogation issue des pratiques qui engendre la recherche...

Il est possible maintenant de préciser la forme qu'elle a prise dans ce travail qui veut, fidèle aux principes énoncés jusqu'à maintenant, élaborer une reconfiguration didactique de la paraphrase.

Une reconfiguration didactique de la paraphrase

Reconfigurer didactiquement la paraphrase, c'est tenter de définir, dans le champ didactique, ce qu'est la paraphrase. Or, une telle entreprise pose un problème méthodologique réel si l'on envisage les différents usages du mot dans divers contextes. Quoi de commun en effet entre l'usage neutre du mot pour désigner une *pratique* (l'exercice d'écriture dans les traités de rhétorique, le genre littéraire dans les manuels d'histoire littéraire, la figure de style dans les traités de stylistique, l'activité langagière dans les ouvrages de linguistique) et l'usage péjoratif du mot pour désigner une *erreur* (une reformulation induite dans un commentaire scolaire, une interprétation maligne et inexacte d'un propos dans un essai) ?

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

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

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

L'enquête amènera à interroger et à mettre en cause certaines évidences qui fondent l'interdit de la paraphrase : cela aboutira à la fois à une certaine réhabilitation de la paraphrase dans le rapport scolaire aux textes littéraires (**quatrième partie**) et à des propositions didactiques destinées à permettre aux élèves de construire et de discuter les frontières que dessinent les critères d'acceptabilité de la paraphrase (**cinquième partie**).

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

Corpus et objets d'enquête

La recherche sur *la paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires* a nécessité la constitution de divers corpus. Certains d'entre eux sont spécifiques à une étude particulière et seront présentés plus en détail quand ce sera nécessaire :

- Les annotations de deux copies de commentaire par deux groupes de 100 et de 50 professeurs de lycée (chapitre 6) ;
- Les remarques faites par deux professeurs sur plus de 600 explications orales d'élèves de lycée (chapitre 6) ;
- Des questionnaires adressés à des professeurs et des entretiens avec des professeurs et des élèves (chapitre 7) ;
- Un ensemble de questions de compréhension au brevet des collèges (chapitre 8) ;
- Un ensemble de réponses d'élèves à des questions de compréhension et de vocabulaire au brevet des collèges (chapitre 9) ;
- Les productions d'élèves de trois classes de lycées où a été mise en œuvre une séquence didactique sur la paraphrase (chapitre 11).

D'autres corpus seront sollicités tout au long de ce travail et doivent être présentés plus en détail ici : il s'agit de trois corpus constituant les discours scolaires sur la paraphrase dans l'explication de texte, depuis le XIX^e siècle : le premier est officiel (il s'agit des textes réglementaires), le deuxième est officieux (manuels et ouvrages de méthodologie), le troisième est en quelque sorte intermédiaire (les rapports de jurys de concours de recrutement des professeurs).

Si le choix du premier corpus est évident (il paraît difficile de négliger les Instructions officielles si l'on veut analyser les discours scolaires), si celui du deuxième s'impose également (tant il est clair que les manuels et autres documents à caractère pédagogique ont depuis longtemps rempli une fonction d'opérationnalisation des Instructions officielles¹), il convient de s'arrêter davantage sur le choix du troisième corpus. Il se légitime pour au moins deux raisons :

- d'une part, comme l'a montré André Chervel dans un chapitre de son *Histoire de l'Agrégation* (1993, p. 228-242), l'agrégation a joué un grand rôle dans la constitution de l'exercice nouveau de l'explication française au milieu du XIX^e siècle : les rapports des jurys ont en effet entrepris de constituer, petit à petit, la *doctrine de l'explication française*. Certes, cela ne s'est pas fait d'un coup et sans heurts : non

1. Voir sur ce point Alain Choppin (1992, p. 114 *sq.*).

seulement il a fallu attendre bien des années pour que les jurys ajoutent à leurs critiques des conseils concrets qui donnent une idée un peu précise de ce qu'ils attendaient des candidats, mais ces attentes mêmes ont constamment varié, sur certains points non négligeables, comme on le verra. Cependant, à lire les rapports dans la continuité, on se rend compte que peu à peu se construit un corps de savoirs et de préceptes – et c'est pourquoi on peut parler de *doctrine* – sur la question de l'explication de texte¹ ;

- d'autre part, cette doctrine n'est pas seulement utile pour les candidats aux concours, mais a pour but d'informer les pratiques mêmes de la classe, en vertu du principe selon lequel un candidat est devant le jury comme devant sa classe : ce principe est absolu du début jusqu'aux années soixante de notre siècle² : ce n'est plus le cas depuis³, même si le principe n'a pas totalement disparu⁴ ; analyser les rapports de concours, c'est donc, au moins jusqu'à une époque récente, approcher les représentations du cours de français que peuvent avoir les représentants de l'institution scolaire.

Les principes qui ont présidé à la constitution des corpus varient selon les cas. C'est l'exhaustivité qui a été visée pour les rapports des jurys de concours : j'ai donc consulté plus de six cents rapports d'agrégations et certificats divers (dédoublés selon les époques en concours féminin/masculin ou externe/interne) destinés au recrutement des professeurs de lettres⁵ depuis 1835⁶ jusqu'à nos jours⁷. On trouvera en annexe 1 la liste complète des sources utilisées et des rapports consultés, de même que des extraits des rapports lus intéressant notre sujet.

1. C'est ce qui permet à un rapporteur d'écrire, dans le propos liminaire d'un des derniers rapports en date : « L'exercice est en effet ancien. Sa technique a un peu évolué. En 150 ans il a été l'objet de nombreuses reformulations, et, à date régulière, de critiques virulentes. Son épistémologie est consternante ou incohérente. Sa méthodologie est difficile, et mouvante. Et pourtant c'est un exercice insubmersible. » (ALM[I]1996, p. 53).

2. Deux exemples suffiront, à un siècle d'intervalle : « Le programme a voulu (l'intention n'est pas douteuse) que le candidat se montrât devant le jury tel qu'il doit être dans une classe » (AL 1846, p. 686) ; « Cette épreuve [il s'agit de l'explication d'un texte de français moderne] correspond assez exactement à la tâche que le professeur doit accomplir quotidiennement dans une classe de français » (AL[H] 1949, p. 7). Je renvoie là-dessus à ce qu'en dit Martine Jey (1996, p. 217 *sq.* et 1998, p. 113 *sq.*), qui reproduit deux citations de Brunot et de Pichon montrant clairement que l'explication de textes est conçue dans le secondaire comme une transposition de l'exercice d'agrégation. Cf. encore Pierre Albertini (1990, p. 43-47).

3. « Certes l'explication qu'on présente devant un jury de concours diffère de ce qu'on dirait au cours d'une classe. » (AG 1983, p. 55) ; « Le jury [...] ne croit pas représenter une classe de lycée » (CLM 1984, p. 24)

4. Comme peuvent l'attester ces remarques : « Les candidats avaient le choix de procéder à une lecture linéaire ou à une approche plus synthétique, pour tenir compte des habitudes de la lecture méthodique pratiquée par les professeurs dans leur classe » (AG 1994) ; « Il faut élucider, comme devant une classe, les termes et les tours syntaxiques qui font difficulté (ALC[E] 1997, p. 73 *sq.*).

5. J'ai pour cette raison négligé les concours de recrutement de professeurs bivalents, comme les PLP ou les PEGC.

6. Première année où j'ai trouvé trace d'un rapport. Notons que l'introduction de l'explication de textes français à un concours d'agrégation (celle de grammaire) date de 1844.

7. La consultation des rapports de jurys de concours de recrutement des enseignants est assez facile à certaines époques : de 1892 à 1939, ils sont régulièrement publiés par *La Revue Universitaire* et de 1950 à nos jours, ils sont édités en brochure par le Ministère. D'autres époques rendent la consultation des rapports plus aléatoire : avant 1892 et de 1939 à 1949, ils ne sont pas systématiquement édités et il faut puiser, pour y avoir accès, à plusieurs sources, dont les Archives Nationales : si l'exhaustivité est visée, elle ne peut être complète, certains rapports étant perdus ou introuvables. Je renouvelle ici mes remerciements à A. Chervel, qui m'a considérablement aidé de ses conseils pour mes recherches.

Pour les Instructions officielles, tous les textes concernant la lecture et l'explication de texte depuis 1840¹ ont été intégrés au corpus : on trouvera en bibliographie (*infra*, p. 588) les références des Instructions officielles consultées.

La constitution du corpus des manuels a été plus aléatoire : non seulement leur conservation est un peu le fait du hasard, mais le recensement complet des manuels de français n'a pas encore été fait par l'INRP, contrairement à ceux d'autres matières, dans le cadre du programme EMMANUELLE. J'ai pu cependant consulter, le fichier mécanique d'EMMANUELLE concernant les manuels de français, qui contient 12 000 fiches manuscrites, recensant les manuels de 1850 à 1990 environ : j'y ai puisé les références de tous les manuels concernant l'explication de textes ou la lecture expliquée². On peut donc poser que mon approche des manuels, si elle n'atteint pas l'exhaustivité, permet néanmoins de donner une idée assez représentative des discours des manuels sur la question de la paraphrase³. Il s'agissait de toute façon de trouver là, non un corps de doctrine constitué, mais des traces de la mise en œuvre de cette dernière dans les pratiques professionnelles : la technique du « carottage » était donc largement suffisante pour parvenir à cette fin. On trouvera en bibliographie (*infra*, p. 579) la liste des quelque cent cinquante manuels ou ouvrages méthodologiques consultés, sur une période de plus de deux siècles et demi⁴.

Quelques remarques sur des choix d'écriture

1. Je n'ignore pas qu'un usage veut que l'on substitue à la forme primaire de l'énonciation, *je*, la forme dite de modestie, *nous*. Pour des motifs qui m'échappent en grande partie, je me suis trouvé dans l'incapacité de réaliser, dans ces pages, cet équilibre-là : j'emploie le *nous* dès qu'il m'est possible d'inclure le lecteur dans mon propos – je l'évite dans les autres cas, pour lui substituer le *je*. Qu'on ne voie là aucune trace d'*immodestie* : simplement un trait de discours ; qu'on n'y voie pas non plus le signe d'une exigence d'autonomie de mon propos : une recherche sur la paraphrase aide à mieux comprendre combien tout discours est travaillé d'autres discours...

2. J'en donne d'ailleurs une illustration dans le deuxième choix d'écriture que je voudrais justifier ici : dans les citations, je choisis systématiquement de mettre en gras les passages que je veux faire ressortir. Ce système a un double avantage : il n'entre pas en concurrence avec le soulignement des auteurs cités (pour lequel c'est l'italique qui est utilisé) et il me permet d'éviter de préciser à chaque fois que je souligne.

1. Date de la circulaire du 8 mai 1840 de V. Cousin, introduisant l'explication de textes français aux examens du baccalauréat.

2. Je renouvelle mes remerciements à Alain Choppin, qui m'a aimablement accueilli et m'a apporté toute l'aide souhaitée pour consulter son fichier.

3. Outre le fichier EMMANUELLE, m'ont aidé dans l'établissement de ma bibliographie les ouvrages suivants : F. Jacques (1948), qui propose un répertoire des commentaires et des analyses de morceaux choisis ; M. Jey (1996, p. 602 *sq.*), qui propose une liste de manuels et qui a bien voulu mettre à ma disposition quelques manuels de la période 1880-1920 ; une publication du musée pédagogique de Rouen, qui recense les manuels de français de 1741 à 1940 conservés au musée. Le plus utile cependant fut les quelques séjours que j'ai passés dans la « crypte » de l'INRP, à noter les références de tous les manuels collectés (dans un classement encore provisoire).

4. Le plus ancien traité méthodologique inclus dans ce corpus est le *Traité des études* de Rollin (1726-1728).

3. Concernant l'organisation générale du texte, je choisis de numéroter en continu les onze *chapitres*, qui se distribuent en cinq *parties* ; chaque chapitre est subdivisé en *sections* : on trouvera les titres des parties, des chapitres et des sections au sommaire de l'ouvrage, en tête du tome 1 ; les subdivisions des sections n'y sont pas reportées, mais figurent dans la table des matières (à la fin du tome 3).

4. Pour faciliter la lecture de ce travail et permettre de prendre plus facilement connaissance de l'essentiel de son contenu, j'ai écrit les ouvertures et les bilans des cinq parties de telle sorte qu'ils puissent être lus de façon autonome, formant ainsi, dans le cœur même de l'ouvrage, une sorte de synthèse¹.

1. Voici les pages de ces ouvertures et bilans :

	ouverture	bilan
1 ^{ère} partie	p. 19	p. 135
2 ^{ème} partie	p. 137	p. 247
3 ^{ème} partie	p. 248	p. 372
4 ^{ème} partie	p. 375	p. 446
5 ^{ème} partie	p. 447	p. 524

PREMIÈRE PARTIE : ARCHÉOLOGIE D'UNE PRATIQUE

Ouverture

L'orientation générale du travail qui s'ouvre oblige à commencer par une enquête historique. En effet, mon intention étant de mettre en cause les effets d'évidence de la condamnation actuelle de la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire, il est nécessaire de mettre d'entrée celle-ci en perspective avec la pratique de la paraphrase, héritée de l'Antiquité et conservée jusqu'à aujourd'hui, dans le rapport aux textes littéraires, au sein ou hors de l'école. Le premier chapitre sera consacré aux formes diverses de paraphrase scolaire, le deuxième aux réalisations paraphrastiques dans des pratiques sociales non directement mises en relation avec le monde scolaire. Il n'est pas sûr que la frontière soit vraiment claire à toutes les époques entre l'extérieur et l'intérieur de l'école, mais c'est là simplement une façon commode de désigner des pratiques culturelles qui, dans notre vision actuelle, sont nettement plus tranchées.

Cette enquête historique est nécessaire surtout pour mieux faire ressortir ce qui, dans les pratiques actuelles d'enseignement du français, relève d'une longue tradition – notamment pour ce qui est de l'usage de la paraphrase. Si le rapport n'est pas évident entre la *pratique* antique de la paraphrase, exercice rhétorique très codifié visant à l'apprentissage de l'*écriture*, et le *reproche* de paraphrase adressé aujourd'hui à un élève ayant rédigé un commentaire de texte, destiné à rendre compte de sa *lecture*, c'est à la fois les ruptures et les continuités qu'il faut faire ressortir, ce que seule une approche centrée sur les pratiques scolaires permet de faire.

Les lignes qui précèdent font apparaître le problème méthodologique¹ que pose la coexistence d'un usage neutre du mot *paraphrase*, qui désigne une pratique, et d'un usage péjoratif, qui stigmatise une déviance. J'ai décidé de trancher clairement le problème dans cette première partie : je ne désignerai par *paraphrase* que les productions que leurs auteurs *affichent* clairement comme une reformulation – par des signes divers mais toujours objectivement repérables, dont je préciserai la nature chaque fois que cela sera nécessaire. Une des conséquences les plus importantes est que je m'interdirai de considérer telle ou telle explication de texte comme paraphrastique sur ma seule intuition – qui m'y aurait fait percevoir une reformulation à l'identique d'un même contenu sémantique, par exemple. Les raisons de cette précaution méthodologique trouveront leur justification dans la deuxième partie, où je

1. Évoqué dès l'introduction générale de ce travail, *supra*, p. 14.

montrai non seulement la subjectivité mais l'incertitude qui président à la détermination des phénomènes métatextuels considérés comme paraphrastiques¹.

On trouvera là l'origine d'un autre parti pris – que je ne voudrais pas voir ramené à une simple coquetterie : la citation *in extenso* des versions originales des textes grecs et latins. Ce choix s'explique par les quelques mésaventures qui me sont arrivées lors de mes lectures : nombreuses en effet sont les études qui se fondent sur la traduction des textes anciens pour déterminer la valeur paraphrastique de tel énoncé, ce qui peut rencontrer au moins deux types d'objections : il n'est pas rare que *l'effet paraphrastique* soit souligné par la traduction, là où il était moins limpide dans l'original ; d'autre part, l'usage même du mot *paraphrase* a tellement varié au cours des siècles qu'il vaut mieux, par méthode, se référer aux textes d'origine si l'on veut y voir clair. Ayant dû moi-même faire ce travail de relecture des sources, je livre au lecteur toutes les pièces, pour lui permettre de vérifier par lui-même mon interprétation des données.

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

1. Cette précaution est née de l'analyse que fait C. Fuchs des problèmes méthodologiques que pose l'analyse de la paraphrase en linguistique (Fuchs 1982a, chapitre premier) : voir *infra*, p. 260 (5.1.5.).

CHAPITRE 1 :

Pratiques pédagogiques de la paraphrase

INTRODUCTION

Ce chapitre présente un parcours historique de l'usage pédagogique de la paraphrase. Il s'agira dans un premier temps d'aller voir aux sources des pratiques d'enseignement actuelles, qui ne sont autres que celles de l'Antiquité. Étudier l'Antiquité n'obéit pas au principe un peu vain selon lequel il conviendrait de rendre hommage, de façon pour ainsi dire gratuite, aux Anciens : mais c'est parce que l'école du XIX^e siècle s'est, elle, construite sur ce principe de la référence, voire de l'allégeance, à l'Antiquité et que sa pédagogie est effectivement en grande partie un calque de celle des Grecs ou des Romains, qu'il est intéressant de tenter de comprendre quelles étaient, dans le domaine de la paraphrase, les conceptions anciennes. Pour être plus exact, c'est *via* la Renaissance que se construit, au siècle dernier, la référence à l'Antiquité en matière d'enseignement : c'est ce qui explique dans ce chapitre le brusque passage de l'Antiquité (section 1.1.) à la Renaissance (section 1.2.), mon but n'étant pas de tenter de faire une *histoire – fût-elle scolaire – de la paraphrase*, mais de puiser aux sources de notre enseignement actuel.

On verra ainsi, dans les autres sections, que le modèle classique a perduré, quasiment inchangé, jusqu'à la naissance de la discipline « français »¹ – et même au-delà : dans la mesure où l'émergence de cette discipline se faisait contre la prééminence des langues anciennes comme *objets d'enseignement*, le combat s'est dès l'origine porté sur ces objets, non sur leur *mode d'enseignement*. Au contraire même, pourrait-on dire : c'est parce qu'il fallait briser le modèle ancien qu'il était nécessaire, au moins au début, de s'y conformer.

Une précision concernant la distribution des matières dans les trois sections suivantes : l'une (1.3.) montre la place de la paraphrase dans l'explication de texte au XIX^e siècle avant que la discipline « français » soit véritablement constituée ; une autre (1.4.) s'intéresse à la place de la paraphrase dans l'explication française depuis cette époque ; la suivante (1.5.) met en lumière le rôle de la paraphrase dans d'autres activités de la classe de français, davantage centrées sur la production, qu'elle vise un apprentissage textuel ou linguistique. Le chapitre se conclura sur une typologie des pratiques scolaires de la paraphrase.

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

1.1. LA PARAPHRASE : UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE CODIFIÉE DANS LES TRAITÉS RHÉTORIQUES DE L'ANTIQUITÉ

Avec quelle facilité, grâce aux leçons de la rhétorique, une simple idée se tourne de multiples façons.

*RHÉTORIQUE À HERENNIUS*¹

La paraphrase est dans l'antiquité un élément fondamental des exercices scolaires destinés à former les élèves à l'art rhétorique. L'étymon grec de *paraphrase*, παράφρασις (*paraphrasis*)² n'appartient pas d'ailleurs à la langue grecque classique : la première occurrence se trouve dans les traités rhétoriques de l'époque hellénistique, qui ont codifié (et rigidifié) les pratiques pédagogiques en usage dans les écoles de l'antiquité grecque et romaine. Il n'est pas sans intérêt de noter ici que la fixation du mot *paraphrase* – sinon le mot lui-même – a une origine purement scolaire³.

1.1.1. Les exercices préparatoires en usage dans les écoles de l'Antiquité

Certains de ces traités (tous écrits en grec) ont plus particulièrement marqué de leur empreinte la pédagogie de l'antiquité tardive mais aussi, directement ou à travers leurs commentateurs, celle des siècles suivants – jusqu'à nos jours, comme on le verra : il s'agit des traités concernant les « exercices préparatoires », les προγυμνάσματα (*progymnasmata*). Le plus ancien est d'Aelius Théon, rhéteur d'Alexandrie, qui a vécu au premier siècle de notre ère : c'est celui qui donne la plus grande place à la théorie – ce qui explique peut-être qu'il ait été le plus vite oublié ; son œuvre est un témoignage des plus anciennes pratiques pédagogiques codifiées au début de notre ère. Hermogène, qui vécut à la fin du deuxième et au début du troisième siècle, s'est vu attribuer un traité sur les *Progymnasmata*⁴ : il est l'un des auteurs les plus importants sur la question de l'apprentissage de l'art rhétorique – et le plus souvent cité, voire pillé⁵. Il reste à citer Aphthonios d'Antioche (quatrième-cinquième

1. « Quam facile praeceptione rhetoricae res simplex multiplici ratione tractetur » (*Rhétorique à Herennius*, IV, 56).

2. Via le latin *paraphrasis*, évidemment, qui est un calque du grec et n'apparaît que tardivement, d'ailleurs souvent décliné avec les désinences grecques (*Thesaurus Linguae Latinae* [1984] s.v. *paraphrasis*) ; cf. par exemple Quintilien, *De Institutione oratoria*, X, 5, 5.

3. Comme le fait remarquer C. Fuchs (1994a, p. 4) : « Le terme “paraphrase” a été utilisé par la tradition pour désigner une pratique langagière spécifique : la *reformulation*, dans une situation discursive donnée, d'un *texte-source* de départ – **reformulation effectuée à des fins essentiellement pédagogiques.** » C'est ce qui explique que la première section de son premier chapitre (*ibid.*, p. 4-25) soit intitulée « Une pratique pédagogique ». C. Fuchs a toujours souligné à la fois l'origine et l'intérêt pédagogiques de la paraphrase : voir Fuchs (1980, p. 7-12) et Fuchs (1994b).

4. L'attribution à Hermogène de ce traité est désormais unanimement mise en cause. C'est pourquoi certains affublent désormais son nom d'un préfixe : « Pseudo- » ou « Ps- ». Je m'en abstiens, par économie. Il suffit de savoir que, s'agissant des *Progymnasmata*, Hermogène ici ne sert qu'à remplacer la coûteuse périphrase *L'auteur des Progymnasmata autrefois attribués à Hermogène*.

5. Priscien, le grand grammairien latin du sixième siècle, a traduit son œuvre (*Praeexercitamina ex Hermogene versa*).

siècles) – dont l’œuvre, qui a supplanté celle d’Hermogène, fut traduite en latin à la Renaissance et garda une influence jusqu’au dix-neuvième siècle¹.

Ces traités de *pédagogie pratique*² décrivent par le menu les *progymnasmata*, exercices scolaires d’écriture préparatoires à l’art rhétorique, en usage à l’époque hellénistique dans le « secondaire », c’est-à-dire chez le γραμματικός (*grammatikos*) en Grèce ou chez le *grammaticus* à Rome³. Mais ils ne font en fait que préciser les modalités pédagogiques d’exercices dont l’existence est antérieure, comme le prouvent les allusions qui y sont faites dans des ouvrages plus généraux concernant l’art de la rhétorique et son enseignement. La plus ancienne référence connue à ces exercices préparatoires (même s’il s’agit d’une simple allusion, sans plus de détails) se trouve dans la *Rhétorique à Alexandre*, qui date de la deuxième moitié du quatrième siècle avant notre ère⁴, mais plus on avance dans le temps, plus ces références sont précises⁵, comme si leur codification scolaire donnait à ces exercices des contours plus facilement identifiables et les isolait comme objets d’analyse spécifiques, susceptibles de prendre place même dans des ouvrages qui se donnent comme but de déterminer davantage les finalités de la rhétorique et les fondements de son enseignement que les moyens spécifiques permettant à l’élève de se former à cet art. De là des allusions d’une assez grande précision aux exercices scolaires dans la *Rhétorique à Herennius* (début du premier siècle avant notre ère⁶), le *De Oratore* de Cicéron (55 avant notre ère), ou le *De Institutione oratoria* de Quintilien (fin du premier siècle de notre ère).

Les *progymnasmata*, dont « la liste est établie *ne varietur* », « formaient une pesante série » et constituaient une « gamme, savamment graduée » d’exercices d’entraînement, note Henri-Irénée Marrou dans son *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité* (1948a, p. 258) : la fable, la narration, la chrie, la maxime, la réfutation, la confirmation, le lieu commun, l’éloge, le blâme, la comparaison, l’éthopée, la description, la thèse, la proposition de loi. Il n’est pas nécessaire ici de donner plus de précision sur chacun de ces exercices⁷, dont seuls quelques-uns nous intéresseront directement.

1. Voir *infra*, p. 36 (1.2.1.).

2. Dont je n’ai cité que les plus importants pour la postérité, négligeant d’autres noms comme ceux de Libanios (314-393), qui fut le maître d’Aphthonios, ou de Nicolaos (V^e siècle de notre ère), tous deux sophistes et auteurs de *Progymnasmata*.

3. H.-I. Marrou (1948a, p. 158 et 1948b, p. 75) nomme école « secondaire » la formation qui concerne les enfants à partir de quatorze ans environ, dans la Grèce hellénistique.

4. L’œuvre, longtemps attribuée à tort à Aristote, est maintenant généralement attribuée à Anaximène de Lampsaque. La référence se trouve en 1436a25 (Anaximène, 1966, p. 59).

5. Ainsi, d’une absence complète d’indication sur ces exercices dans la *Rhétorique* d’Aristote (quatrième siècle avant notre ère), on passe à des allusions très concrètes dans le *De Institutione oratoria* de Quintilien (premier siècle de notre ère).

6. Le traité a longtemps (à tort) été attribué à Cicéron.

7. Dont une description précise est donnée par F. Desbordes (1996, p. 133-135), à qui est empruntée la liste ci-dessus, établie à partir du traité d’Aphthonios.

1.1.2. La place essentielle de la paraphrase dans les exercices préparatoires

Considérons le tout premier exercice de la liste, la « fable », dont Marrou (1948a, p. 258 *sq.*) donne la description suivante :

La « fable », pour commencer, n'est qu'une brève, toute simple rédaction où l'enfant reproduit par écrit un petit apologue qu'il vient d'entendre raconter ou de lire. Bien que le terme de « paraphrase » appartienne à l'usage antique, j'hésite à m'en servir ici, car il ne s'agissait nullement de « développer », mais bien de rapporter le récit le plus fidèlement possible.

Ce scrupule¹ est sans objet, puisque seul un usage restrictif du mot, de date récente, peut donner à penser que la paraphrase est nécessairement *développement*. Or, voici ce qu'en dit Quintilien (*De Institutione Oratoria*, I, 9, 2-3), dans la description qu'il fait du premier exercice des *primordia*² :

[Condiscant] uersus primo soluere, mox mutatis uerbis interpretari, tum paraphrasi audacius uertere, qua et breuiare quaedam et exornare saluo modo poetae sensu permittitur.

[Qu'on leur apprenne] tout d'abord à rompre les vers, ensuite à remplacer les mots par des équivalents, puis à procéder à une paraphrase plus libre, où il leur est permis d'abrégéer ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète³.

La paraphrase⁴ est bien une expression du même⁵, une reformulation à l'identique d'un original – qui peut se réaliser sous forme d'abrègement ou d'allongement.

Deux autres exercices donnent explicitement à la paraphrase une place importante : elle est un élément obligé de la chrie (*χρεία* [*chreia*] ou *chria*) et de la maxime (*γνώμη* [*gnômè*] ou *sententia*). Les divers traités sur les *progymnasmata* présentent des distinctions extrêmement pointues non seulement entre la chrie et la maxime, mais encore entre les différentes formes de l'une et de l'autre⁶. Il suffit ici de retenir qu'il s'agit du rappel concis d'une chose digne de mémoire :

1. Que n'a pas Desbordes (1996, p. 133), pour qui la fable consiste à « paraphraser diversement une fable connue ».

2. Autre traduction possible (avec *praeexercitamina*) de *progymnasmata*. Il faut préciser que ces *exercices préliminaires* sont grecs, mais ont été adaptés tels quels par les Romains. Il n'y a pas lieu, sur cette question, de distinguer les Grecs et les Romains : « la pédagogie romaine suit son modèle hellénistique jusque dans le détail de ses errements, lui empruntant même ses thèmes de devoirs » (Marrou, 1948b, p. 85). Cela dit, dans ce passage, Quintilien traite comme une seule catégorie d'exercice la « fable » et la « narration ».

3. Traduction de J. Cousin.

4. Il faut noter que les traités grecs n'emploient pas le mot « paraphrase » pour cet exercice : on reviendra sur ce point.

5. La différence entre *paraphrasis* et *interpretatio* tiendrait aux intentions stylistiques de la première, la seconde consistant à un simple changement de mots : c'est ce qui amène Roberts à considérer comme une « paraphrase grammaticale » l'*interpretatio* et comme une « paraphrase rhétorique » la *paraphrasis* (Roberts, 1985, p. 16, n. 43 ; cette opposition organise tout son chapitre 3 : voir plus particulièrement p. 39). La même opposition recoupe parfois l'opposition paraphrase/métaphore, comme par exemple chez le commentateur byzantin Georgios Choïroboscus (1856, p. 251) : voir Roberts (1985, p. 26 et n. 73-74).

6. Notons que Théon n'accorde pas une place spécifique à la maxime dans sa liste d'exercices, mais en parle dans le cadre de son exposé sur la chrie (Théon, 1854, p. 97). Pour les définitions de la chrie et de la maxime, cf. Hermogène (1854a, p. 5 et 7) ; Aphthonios (1854, p. 25).

- une parole d'un personnage célèbre (chrie), comme par exemple : « Platon a dit que les Muses habitent l'âme des hommes bien nés¹ » ;
- un acte d'un personnage célèbre (chrie), comme par exemple : « Diogène, à la vue d'un jeune homme indiscipliné, frappa son pédagogue² » ;
- une parole anonyme (maxime), comme par exemple : « Qui exerce l'autorité ne doit dormir toute la nuit³. »

L'exercice consiste pour l'élève à écrire à partir de ce matériau de base (qui donne son nom à l'exercice lui-même), selon un déroulement très précis⁴, puisque l'on doit trouver chaque fois les éléments suivants⁵ :

- un éloge (ἐγκώμιον, *enkômion*) de l'auteur (qu'il soit connu – comme dans la chrie, ou non – comme dans la maxime)⁶ ;
- une **paraphrase** (παράφρασις, *paraphrasis*) de la chrie ou de la maxime, qui en est la reprise ; toutefois, précise Hermogène « tu ne la donnes pas dépouillée, mais tu en développes l'énoncé⁷ » ;
- la raison (αἰτία, *aitia*) de la justesse du propos ; une illustration par le contraire (ἐναντίον, *enantion*), par une comparaison (παραβολή, *parabolè*) et par un exemple (παράδειγμα, *paradeigma*) ; la citation d'un auteur (μαρτυρία, *marturia*)⁸ ;
- l'exhortation (παράκλησις, *paraklêsis*)⁹.

Si j'ai ici donné ces détails, c'est pour rendre compte d'une question théorique intéressant notre sujet : on a pu noter que les éléments qui composent la chrie ou la maxime sont eux-mêmes des exercices relevant des *progymnasmata*. Ainsi, l'éloge, partie de la chrie et de la maxime, est un exercice en lui-même ; entre la paraphrase et l'exhortation, on trouve également les ingrédients de l'exercice de *confirmation*. C'est ce qui peut faire penser qu'il en est de même de la paraphrase, qui serait un exercice spécifique : certes, cela ne correspond pas à la liste donnée plus haut, mais il semble bien qu'à cette liste, les plus anciens traités aient ajouté cinq autres exercices, parmi lesquels la paraphrase. C'est ce qui ressort clairement de l'introduction du traité de Théon, où ce dernier argumente en faveur de la paraphrase comme exercice formateur¹⁰. Si la forme définitive du traité a sans doute été arrangée plus tardivement pour correspondre aux canons d'Hermogène et d'Aphtonios¹¹, au prix de sa mutilation,

1. Hermogène (1854a, p. 5). Comme pour les autres citations d'Hermogène, la traduction est de M. Patillon (Hermogène, 1997).

2. Hermogène (1854a, p. 6).

3. Hermogène (1854a, p. 7).

4. Je résume ici les remarques de Théon, d'Hermogène et d'Aphtonios, dont les références ont été données plus haut.

5. Michel Patillon (Hermogène, 1997, p. 49-50) a montré que ces exercices, qui « nous introduisent dans le domaine de l'argumentation » (comme les autres des *progymnasmata*, à l'exception de la fable – si l'on néglige sa morale –, le récit, l'éthopée et la description), « proposent tous un plan qu'il convient de situer à chaque fois par rapport à un plan type du discours dans les genres oratoires » : c'est ce que la présentation qui suit veut faire apparaître.

6. Dans la chrie et dans la maxime, l'éloge de l'auteur correspond à l'exorde dans un discours, en ce qu'il dispose favorablement l'auditoire, selon Patillon.

7. Hermogène (1854a, p. 6). Noter qu'ici, le développement est nécessaire, vu la brièveté du matériau de base. Pour Patillon (Hermogène, 1997, p. 51), « la paraphrase, comme la narration [dans un discours], pose l'objet du débat. »

8. Cet ensemble correspond à l'argumentation dans le discours, selon Patillon.

9. Qui correspond à la péroraison du discours, selon le schéma de Patillon.

10. Ce passage sera cité *infra*, p. 29.

11. Sur cette question, voir Roberts (1985, p. 10 et n. 21).

une version arménienne du traité de Théon a conservé des traces de cet exercice spécifique de *paraphrase*, dont M. Patillon (Hermogène, 1997, p. 51, n. 2) rend compte : « La paraphrase consiste à changer la formulation tout en gardant les mêmes pensées », écrit Théon, qui en distingue quatre modes, selon qu'on garde les mêmes mots en changeant leur syntaxe, qu'on en ajoute d'autres, qu'on en retranche ou qu'on leur en substitue de nouveaux¹.

1.1.3. Le rôle déterminant de la paraphrase dans l'enseignement de la rhétorique

En réalité, l'exercice de la paraphrase transcende les exercices préliminaires (*progymnasmata*), dans la mesure où elle est plus une *technique* qu'un *exercice* spécifique, et qu'elle peut être mise en œuvre dans tout exercice rhétorique. C'est l'avis de Michael Roberts (1985, p. 23 – je traduis) :

On pourrait considérer les *progymnasmata* comme relevant du genre de la paraphrase, puisqu'ils impliquaient tous l'élaboration stylistique d'un sujet prédéterminé.

Mieux : on trouve dans d'autres lieux que les traités sur les *progymnasmata* des références précises à la paraphrase comme technique générale de reformulation. Hermogène, dans son traité intitulé *La Méthode de l'habileté*², décrit l'exercice qui consiste à répéter un discours, qu'il met en relation avec l'exercice de paraphrase :

Τοῦ ταῦτα λέγοντα ἢ ἄλλω τινὶ μὴ δοκεῖν τὰ αὐτὰ λέγειν διπλῆ μέθοδος· τάξεως μεταβολή, καὶ μήκη καὶ βραχύτητες. Ἡ δὲ αὐτῆ καὶ τοῦ παραφράζειν μέθοδος· ἢ γὰρ τὴν τάξιν μεταβάλλεις, ἢ περ ἐκεῖνος ἐχρήσατο, ἢ τον μέτρον· εἴπερ γὰρ διὰ μακρῶν ἐκεῖνος, ταῦτα ἐν βραχέσι συνελὼν λέγεις, ἢ το ἐναντίον.

Il y a deux méthodes pour répéter ses propres discours ou ceux d'un autre sans paraître le faire : changer l'ordre et allonger ou raccourcir. Cette méthode est la même que celle de la paraphrase ; on change soit l'ordre adopté par le premier locuteur, soit la longueur : si le premier locuteur s'exprimait longuement, on le répète en condensant brièvement, et inversement.

C'est la méthode à laquelle fait référence Cicéron, dans le *De oratore* (I, XXXIV, 154)³ :

In cotidianis autem commentationibus equidem mihi adolescentulus proponere solebam illam exercitationem maxime, qua C. Carbonem nostrum illum inimicum solitum esse uti sciebam : ut, aut uersibus propositis quam maxime grauibus aut

Parmi mes exercices d'entraînement quotidiens, j'avais coutume, au temps de ma première jeunesse, de m'imposer surtout celui dont je savais que Carbon, le Carbon qui devint mon ennemi, faisait un fréquent usage : il consistait à choisir un

1. Un passage de Suétone (*De Grammaticis et rhetoribus*, IV, 7) donne à penser également que la paraphrase pouvait être considérée comme un exercice spécifique.

2. Hermogène (1854b, p. 445).

3. On sait que Cicéron feint, dans son traité, de faire parler Lucius Crassus, jurisconsulte et orateur romain (140-91 avant notre ère).

oratione aliqua lecta ad eum finem quem memoria possem comprehendere, eam rem ipsam quam legissem uerbis aliis quam maxime possem lectis pronuntiarem.

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

Cet exercice de paraphrase¹ est, chez les Romains, à mettre en relation avec la traduction, comme le fait explicitement Quintilien dans le *De Institutione oratoria* : après avoir fait l'éloge de la traduction de textes grecs (*uertere Graeca in Latinum* [X, 5, 2] ou *transferre* [X, 5, 2 et 3]), il propose comme exercice en quelque sorte la traduction intralinguale², à savoir la paraphrase d'auteurs latins et même l'auto-paraphrase : pour désigner cette pratique, Quintilien emploie une fois le mot *paraphrasis* (X, 5, 5), et plusieurs fois les mots *conversio* (X, 5, 4), *uertere* (X, 5, 5), *transferre* (X, 5, 9), soit les mots mêmes qu'il utilise pour parler de la traduction³. Voici des extraits de ce passage⁴ :

[4] Sed et illa ex Latinis conuersio multum et ipsa contulerit. Ac de carminibus quidem neminem credo dubitare ; quo solo genere exercitationis dicitur usus esse Sulpicius. [...] [5] Neque ego paraphrasin esse interpretationem tantum uolo, sed circa eosdem sensus certamen atque aemulationem. [...] [9] Nec aliena tantum transferre, sed etiam nostra pluribus modis tractare proderit, ut ex industria sumamus sententias quasdam easque uersemus quam numerosissime, uelut eadem cera aliae aliaeque formae duci solent.

Mais on retirera aussi un grand bénéfice de la traduction⁵ même du latin. Et, pour les vers au moins, je crois que personne n'en doute ; ce fut même, dit-on, le seul genre d'exercice pratiqué par Sulpicius⁶. [...] Et je ne veux pas que la paraphrase⁷ se réduise à une simple conversion⁸, mais qu'il y ait autour des mêmes pensées, lutte et émulation. [...] Et ce n'est pas seulement à transposer⁹ les œuvres d'autrui que nous trouverons du profit, mais à tourner de plusieurs manières ce que nous aurons écrit nous-mêmes : par exemple, nous choisirons à dessein certaines idées et nous les retournerons sous toutes les formes possibles, tout comme l'on peut tirer de la même cire des figures toujours diverses.

1. Tel est le nom que lui donnent Théon (1854, p. 62), dans un passage que l'on citera plus loin, et Quintilien (*De Institutione oratoria*, X, 5, 5).

2. L'expression est de Jakobson (1963, p. 79).

3. « La traduction entretient des relations très étroites avec la paraphrase. Les deux partagent une terminologie et des procédures communes » (Roberts, 1985, p. 9, n. 17 – je traduis).

4. *De Institutione oratoria*, X, 5, 4-9.

5. *Conversio*. Cousin traduit ce mot par *paraphrase*.

6. Cf. X, 1, 116.

7. *Paraphrasis*.

8. *Interpretatio*. Cousin traduit à tort ce mot par *interprétation*. L'*interpretatio* est ici la phase précédant la paraphrase, où des équivalents doivent être donnés, mot à mot : cf. un autre passage de Quintilien, déjà cité (*De Institutione oratoria*, I, 9, 2), où *interpretatio* s'oppose à *paraphrasis*.

9. *Transferre*. Cousin traduit par *paraphraser*.

Ces extraits font ressortir les caractéristiques de la paraphrase telle qu'elle était pratiquée dans l'Antiquité : susceptible de s'appliquer à des vers ou à de la prose¹, d'être plus brève ou plus longue que l'original (qui peut être produit par un autre ou par soi-même), elle montre une intention stylistique importante : l'auteur de la paraphrase se mesure avec celui de l'original. Ces extraits laissent implicite une autre caractéristique de la paraphrase, dont l'importance, qui n'apparaîtra que plus tard², mérite qu'on la signale tout de suite : le fait que *la paraphrase, imitant le texte dans tous ses aspects, use du même système énonciatif que son modèle*.

Cette méthode d'entraînement est, on l'a vu, constitutive des exercices préliminaires destinés aux élèves du grammairien, mais convient aussi comme exercice d'entraînement destiné aux élèves du rhéteur³. Elle a même son utilité après l'école, chez les orateurs débutants⁴ ou confirmés⁵. Il est vrai que l'exercice de paraphrase, disait Quintilien (*De Institutione oratoria*, I,9,3), même quand il s'agit du premier exercice des *progymnasmata*, « est difficile même pour des maîtres consommés, et l'élève qui l'aura traité convenablement sera capable d'apprendre quoi que ce soit⁶. »

1.1.4. La paraphrase en débat, dès l'Antiquité

L'intérêt de la paraphrase est l'objet d'un débat dès l'Antiquité : on peut en rendre compte en reprenant les termes qu'ont posés Cicéron d'un côté et Théon et Quintilien de l'autre. Cicéron, dans le passage déjà cité du *De oratore* (I, XXXIV, 154)⁷, ajoutait à sa description de l'exercice de paraphrase :

Sed post animaduerti hoc esse in hoc uiti
quod ea uerba, quae maxime cuiusque rei
propria quaeque essent ornatissima atque

Je m'aperçus bien vite du vice de cette
méthode. Les expressions, qui étaient à
chaque fois les plus propres, les plus

1. Et à passer de l'un à l'autre sans aucune difficulté théorique : Curtius (1956 [1947], p. 248 *sq.*) rappelle que « dans la conception antique, poésie et prose ne sont pas des formes d'expression essentiellement différentes. Bien au contraire, toutes les deux sont réunies dans la notion supérieure de "discours". La poésie est un discours en vers. [...] La mise en prose d'un texte poétique est un exercice introduit dans les écoles de rhéteurs, environ dès l'an 100 av. J.-C. »

2. On reviendra plus précisément sur cet aspect dans la section suivante, p. 43 (1.2.3.) où l'on analysera des exemples précis. Cf. également *infra*, p. 89 (conclusion du chapitre).

3. ῥήτωρ, *rhêtôr* ou σοφιστής, *sophistês* chez les Grecs, *rhetor* ou *orator* à Rome : il s'agit de l'enseignement supérieur selon Marrou (1948a, p. 279 *sq.* et 1948b, p. 87 *sq.*).

4. Pline, dans sa Correspondance (*Epistulae*, VII, 9, 3-4), conseille cet exercice à un débutant, Fuscus Salinator. Il suit en fait de très près Quintilien, dont il fut l'élève. Citons encore ici un passage de la *Rhétorique à Herennius* (IV, 54) qui décrit, sous le nom d'*expolitio*, la figure qui « consiste à s'arrêter sur un même point tout en paraissant exprimer des idées toujours différentes » (*expolitio est cum in eodem loco manemus et aliud dicere uidemur*).

5. Cf. ce que dit Plutarque de Démosthène (*Démosthène*, 8, 2), qui, après une discussion avec des amis « reprenait, une fois seul, les discours qu'il avait entendu prononcer, les mettait en sentences et en périodes, y apportait des retouches de toute sortes et tournait de manière nouvelle (μεταφράσεις ἐκαινοτόμει, *metaphraseis ekainotomei*) ce que les autres lui avaient dit et ce qu'à son tour il avait dit aux autres » (traduction de G. Mathieu).

6. Théon laisse entendre, à la fin de son introduction, que la paraphrase peut prendre place à tous les niveaux de la formation de l'élève : les difficultés varient selon les exigences.

7. Voir *supra*, p. 26.

optima, occupasset aut Ennius, si ad eius uersus me exercerem, aut Gracchus, si eius orationem mihi forte proposuissem : ita, si eisdem uerbis uterer, nil prodesse ; si aliis, etiam obesse, cum minus idoneis uti consuescerem.

élégantes et les plus heureuses, Ennius s'en était déjà emparé, si c'était sur ses vers que je m'exerçais, ou Gracchus, si je m'étais attaqué à l'un de ses discours ; de la sorte, ou je répétais les mêmes termes, et l'exercice ne servait à rien, ou je recourais à d'autres mots, et l'exercice devenait nuisible, parce que je m'habituais à recourir à de moins bons.

C'est à cette remarque que répond Théon (1854, p. 62 – je traduis) :

Ἡ δὲ παράφρασις οὐχ ὥς τισιν εἴρηται ἢ ἔδοξεν, ἄχρηστος ἐστὶ τὸ γὰρ καλῶς εἰπεῖν, φασὶν, ἀπαξ περιγίνεται, δις δὲ οὐκ ἐνδέχεται· οὗτοι δὲ σφόδρα τοῦ ὀρθοῦ διημαρτήκασι. Τῆς γὰρ διανοίας ὑφ' ἐνὶ πράγματι μὴ καθ' ἓνα τρόπον κινουμένης, ὥστε τὴν προσπεσοῦσας αὐτῇ φαντασίαν ὁμοίως προενέγκασθαι, ἀλλὰ κατὰ πλείους, καὶ ποτὲ μὲν ἀποφαινούμενων ἡμῶν, ποτὲ δὲ ἐρωτώντων, ποτὲ δὲ πυνθανομένων, ποτὲ δὲ εὐχομένων, ποτὲ δὲ κατ' ἄλλον τινὰ τρόπον τὸ νοηθὲν ἐκφερόντων, οὐδὲν κωλύει κατὰ πάντας τοὺς τρόπους τὸ φαντασθὲν ἐπίσης καλῶς ἐξενεγκεῖν. Μαρτύρια δὲ τούτου καὶ παρὰ ποιηταῖς καὶ ἱστορικοῖς, καὶ ἀπλῶς πάντες οἱ παλαιοὶ φαίνονται τῇ παραφράσει ἄριστα κεχρημένοι, οὐ μόνον τὰ ἑαυτῶν ἀλλὰ καὶ τὰ ἀλλήλων μεταπλάσσοντες.

La paraphrase n'est pas, comme certains le disent ou le pensent, inutile ; selon eux, l'expression propre ne s'obtient qu'une fois, et n'est pas possible deux fois. Ils font là une grave erreur. En effet, quand la pensée est ébranlée par un seul sujet, elle ne l'est pas d'une seule façon (au point que l'idée qui lui parvient soit exprimée à l'identique), mais de plusieurs manières : nous pouvons affirmer, questionner, nous informer ou exprimer la pensée de toute autre façon. Aussi, rien n'empêche que l'expression propre de l'idée soit possible aussi bien de toutes les façons. La preuve nous en est donnée par les poètes, les historiens et simplement par tous les Anciens qui ont fait un excellent usage de la paraphrase, reformulant non seulement leurs propres paroles, mais celles des autres.

Quintilien répond lui aussi à Cicéron, dans le passage cité plus haut – où il décrit la méthode d'entraînement de la paraphrase¹ :

[...] Ideoque ab illis dissentio qui uertere orationes Latinas uetant, quia optimis occupatis quidquid aliter dixerimus necesse sit esse deterius. Nam neque semper est desperandum aliquid illis quae dicat sunt melius posse reperiri, neque adeo ieiunam ac pauperem natura eloquentiam fecit, ut una de re bene dici nisi semel non possit. [...] Si uno genere bene diceretur, fas erat existimari praeclusam nobis a prioribus uiam : nunc uero innumerabiles sunt modi, plurimaeque eodem uiae ducunt.

[...] Voilà pourquoi je suis en désaccord avec ceux qui défendent de transposer les discours écrits en latin et qui disent que, les meilleures expressions ayant déjà été employées, tout ce qu'on dira sera nécessairement inférieur. En fait, il ne faut pas désespérer de trouver quelque chose de mieux que ce qui a été dit, et la nature n'a pas fait l'éloquence si maigre et si pauvre que la même idée ne puisse être exprimée qu'une fois. [...] S'il n'y avait qu'une seule manière de bien dire une chose, il serait permis de penser que la route nous a été coupée par nos devanciers ; mais il y a d'innombrables façons de s'exprimer et un très grand nombre de routes conduisent au même point.

1. Quintilien, *De Institutione oratoria*, X, 5, 5-7. Traduction de J. Cousin.

On trouve ainsi chez Quintilien, en quelque sorte, une première *théorie pédagogique de la paraphrase*, qui imposera sa marque sur les pratiques scolaires de l'Antiquité tardive¹ et de la Renaissance – jusqu'à l'époque la plus récente². Si cette conception, on vient de le voir, ne faisait pas l'unanimité dès l'Antiquité, il convient de préciser sur quoi porte le désaccord entre Théon et Quintilien d'un côté et Cicéron de l'autre.

Cicéron en effet ne saurait être enrôlé sous la bannière de ceux qui rejettent la paraphrase au nom de l'impossibilité de dire la même chose en d'autres termes : certes, Cicéron renvoie à la notion de *propriété* des mots employés. Mais là-dessus, Quintilien est d'accord : si « les mots sont bons ou mauvais » (*bona aut mala*), ce n'est pas en raison de leur nature (*sua natura*), mais de leur emploi opportun et approprié (*oportune proprieque*)³. En réalité, cette conception n'est pas ce qui fonde la critique de la paraphrase par Cicéron. Ce qu'il conteste n'est pas la possibilité ou le droit de paraphraser, mais *la valeur pédagogique* de ce paraphrasage : ce qui est critiquable, c'est la conséquence inhérente à cette pratique, qui est de mettre l'apprenant (si l'on ose dire) *en échec*. C'est pourquoi Cicéron lui préfère la traduction, où la reformulation est du même ordre, mais ne met pas en difficulté le débutant.

L'objectif que s'assigne la rhétorique – et en cela, Cicéron et Quintilien sont évidemment d'accord – c'est de permettre à l'élève d'acquérir un *savoir-faire*. Le recours aux maîtres s'explique précisément par le fait qu'ils ont atteint le sommet de ce savoir-faire, qui réside en la capacité à utiliser le mot juste pour une idée donnée. Ce qui est en cause n'est pas la paraphrase en tant que telle : dans une logique rhétorique de l'apprentissage du discours, la paraphrase est tout à fait légitime, mais elle peut être tout simplement, dit Cicéron, *improductive*. On peut en juger autrement, comme Quintilien⁴, mais c'est sur ce terrain-là de la pédagogie que se situe le débat.

1.1.5. L'explication des auteurs, fondement de la rhétorique comme discipline de l'écriture

Cette pratique scolaire de la paraphrase n'est finalement « qu'un aspect du problème plus vaste de l'imitation et de la rivalité avec le modèle » dans l'Antiquité, comme le note J. Cousin, dans son commentaire d'un autre passage de Quintilien⁵.

1. Comme le montre l'importance du traité d'Aphthonios. Cf. encore Augustin (*Confessions*, I, 17, 27), parlant de la pratique de reformulation d'auteur, qui consistait à transposer en prose les vers d'un poète.

2. Comme on le verra *infra*, p. 79 sq. (1.5), on peut considérer que certaines formes d'écriture actuellement en vigueur dans l'enseignement du français sont finalement assez proches des pratiques anciennes, même si, on le verra, le cadre de ces exercices d'écriture a fondamentalement changé, pour au moins deux raisons : ces derniers ne prennent pas place dans une gradation qui doit permettre de parvenir à la maîtrise consciente de règles rhétoriques codifiées ; leur finalité est davantage l'apprentissage de la lecture que celui de l'écriture.

3. *De Institutione oratoria*, X, 2, 13. On retrouve les mêmes termes chez Quintilien et Cicéron : les mots (*uerba*) sont ou non propres (*propria*) aux choses significées (*rebus*).

4. Ou comme Pline le Jeune qui, dans sa Correspondance (VII, 9), conseille comme *exercices*, outre la traduction du grec au latin, la paraphrase d'auteurs latins, dans un but d'apprentissage par *rivalité*.

5. *De Institutione oratoria*, IX, 3.

L'apologie de la paraphrase prend d'ailleurs place dans un chapitre consacré à la question de l'imitation des Anciens¹. L'imitation², conçue comme moteur de création littéraire, est également au cœur de la pédagogie des écoles de rhétorique, et la paraphrase fait partie de ces outils d'entraînement systématique à l'imitation des grands maîtres. De fait, comme l'écrit Roberts³ (1985, p. 35 – je traduis),

la théorie rhétorique n'est pas en mesure d'établir une distinction précise entre la paraphrase rhétorique développée et une composition littéraire originale.

C'est ainsi que le même Hermogène qui présente, dans *La Méthode de l'habileté*, l'intérêt pédagogique de la paraphrase peut, un peu plus loin, parler d'un Démosthène paraphrasant Homère⁴.

Imiter les auteurs, par la paraphrase *notamment*, n'est possible que par une fréquentation assidue, que seule autorise, selon les pédagogues de l'époque, la lecture attentive et, si l'on peut dire, *expliquée*. Il n'est pas sans intérêt de noter que Quintilien traite des auteurs *à lire* dans un chapitre qui précède juste ses préceptes sur l'imitation⁵. Or, dans son éloge de la paraphrase, Quintilien souligne l'intérêt de cet exercice en affirmant⁶ :

Quid quod auctores maximi sic diligentius cognoscuntur? Non enim scripta lectione secunda transcurrimus, sed tractamus singula et necessario introspicimus et quantum uirtutis habeant uel hoc ipso cognoscimus, quod imitari non possumus.

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

Ce passage fait apparaître clairement la valeur *exégétique* de la paraphrase⁷. Il est dès lors intéressant d'interroger la place que peut avoir cette dernière dans les activités de lecture proposées aux écoliers par le grammairien, en Grèce comme à Rome.

En dehors des exercices de rédaction dont on a parlé plus haut, l'élément essentiel de la formation de l'élève grec était l'explication de texte, l'*exégèse* (ἐξήγησις) des textes – d'Homère particulièrement – qui commençait par une explication « littérale » (Marrou, 1948a, p. 250), autrement dit une « paraphrase grammaticale » (Roberts, 1985, p. 39), appelée à l'époque un « mot à mot

1. « De imitatione » : tel est le titre (tardif) de ce chapitre.

2. Sur la question de l'imitation dans l'Antiquité et ses sources théoriques, voir la mise au point claire et complète de Roberts (1985, p. 29-36).

3. Qui fait de cette idée la thèse centrale de son ouvrage, *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late Antiquity*.

4. Hermogène (1854b, p. 445). On reviendra sur cette question *infra*, p. 93 (2.1.1.).

5. Ce qui rend vaine la discussion de Cousin (p. 56) sur la place (bonne ou mauvaise) de ce chapitre : son emplacement est, dans la logique d'un apprentissage rhétorique de la lecture, *nécessaire*.

6. *De Institutione oratoria*, X, 5, 8.

7. « Les commentateurs tardifs appréciaient son intérêt comme instrument d'exégèse » (Roberts, 1985, p. 27 – je traduis). Cf. Fuchs (1994a, p. 6).

d'Homère » (ὄνομαστικὸν Ὅμηρου, *onomastikon Homerou*¹), qui consistait en une traduction (on devrait dire plutôt une translation) juxtalinéaire des mots ou expressions du texte ; H.-I. Marrou en donne l'exemple suivant², où l'on trouve, à gauche, l'original homérique et à droite, des équivalents lexicaux et grammaticaux de la « langue commune » de l'époque hellénistique³ :

Πηληϊάδεω	Παιδὶ τοῦ Πηλέως
Ἀχιλλῆος	τοῦ Ἀχιλλέως
οὐλομένην	ὀλεθρίαν
ἦ	ἦτις
μυρία	πολλὰ
Ἀχαιοῖς	τοῖς Ἑλλησι
ἄλγεα	κακὰ
ἔθηκεν	ἐποίησεν

Peut-on parler ici de paraphrase ? On ne retrouve pas les intentions stylistiques notées plus haut, mais toutes les autres caractéristiques se retrouvent dans une telle reformulation, particulièrement le respect du système énonciatif du texte-source⁴. Elle s'apparente en fait à ce que M. Roberts appelle la « paraphrase grammaticale », qu'il place au bas d'une échelle dont l'ultime degré est la paraphrase entendue comme création littéraire, l'exercice rhétorique que nous avons étudié étant à placer entre les deux⁵. Cette paraphrase avait deux usages (Roberts, 1985, p. 40 – je traduis) :

Soit comme exercice écrit par l'étudiant pour montrer sa compréhension d'un passage poétique particulier, soit comme instrument d'exégèse à la disposition du professeur pour aider un étudiant dans la compréhension d'un passage⁶.

Elle était la base d'une explication *littérale*, suivie d'une explication *historique*, qui portait sur les idées du texte mais surtout sur les personnages et les lieux et se limitait à une série de questions sur le texte. Voici reproduit un de ces questionnaires muni de ses réponses (conservé par un papyrus), cité (en traduction seulement) par Marrou (1948a, p. 252) :

1. Expression d'un papyrus, citée par Marrou (1948a, p. 250).

2. Également trouvé dans un papyrus : *ibid.*

3. Il s'agit des deux premiers vers de l'*Illiade* (Μῆνιν ἄειδε, θεά, Πηληϊάδεω Ἀχιλλῆος // οὐλομένην ἦ μυρί' Ἀχαιοῖς ἄλγε' ἔθηκεν), dont la traduction par Mazon (1937) est : « Chante, déesse, la colère d'Achille, le fils de Pélée ; détestable colère, qui aux Achéens valut des souffrances sans nombre. »

4. Cf. *supra*, p. 28 (1.1.3.). On reviendra sur cet aspect plus loin, p. 43 (1.2.3.).

5. Voici reproduite la représentation schématique de cette hiérarchie, telle que l'établit Roberts (p. 39 – je traduis) :

Type	Caractéristiques
1. grammaticale	Exégétique ; exercice scolaire ; pas d'intentions stylistiques
2. rhétorique	Un certain degré de sophistication stylistique
a) Exercices scolaires	i) <i>modi</i> multiples ; unique et court passage à paraphraser ii) passage paraphrasé une fois seulement ; original plus long ; motif d' <i>aemulatio</i>
b) Paraphrase littéraire	i) Exégétique ; sujet souvent technique ii) compositions artistiques visant une circulation indépendante

C'est à cette toute dernière catégorie que Roberts consacre son étude.

6. Roberts a bien montré (*ibid.*, p. 44) le lien entre ces exercices et les scholies d'Homère.

- Q. Quels étaient les dieux favorables aux Troyens ?
 R. Arès, Aphrodite, Apollon, Artémis, Lèto, Skamandros.
 Q. Qui était le roi des Troyens ?
 R. Priam.
 Q. Leur général ?
 R. Hector.
 Q. Leurs conseillers ?
 R. Polydamas et Agènor.
 Q. Leurs devins ?
 R. Helènos et Cassandre, enfants de Priam.
 Q. Leurs hérauts ?
 R. Idaïos et Eumèdès, père de Dôlon ; et aussi Dôlon lui-même.

L'explication de texte ne diffère pas chez les Romains, comme l'atteste le *De Institutione Oratoria* de Quintilien : elle consiste en une *praelectio*¹, faite par le maître avant la lecture du texte par les élèves. Comme chez les Grecs, l'explication (*enarratio*) est scindée en deux : commentaire de la forme, *uerborum interpretatio*², et du fond, *historiarum cognitio*³ ou *enarratio historiarum*⁴, les *historiae* désignant « non pas l'histoire au sens moderne et étroit du mot, mais de façon très générale tout "ce que raconte" le texte étudié » (Marrou 1948b, p. 83).

Cette *praelectio* est une somme d'érudition, qui met en relation ce que dit le texte avec ce qu'en disent d'autres auteurs⁵, mais est prétexte à tous les apprentissages du grammairien, à caractère lexical, grammatical, stylistique et prosodique⁶. La prélection est en fait essentiellement destinée à préparer la lecture (*lectio*) du texte par l'élève : car « l'enfant doit comprendre »⁷ pour réussir à s'approprier véritablement le texte, ce qui se fera, au sens strict, par sa propre lecture à haute voix, qui restituera pleinement le sens du texte.

Il ne faut pas oublier que la finalité de la lecture et de l'explication des poètes, historiens ou orateurs a pour but d'apprendre à l'élève l'art oratoire ; nulle visée esthétique ou *littéraire*, au sens actuel du mot, dans de telles lectures, qui sont au contraire un élément de l'apprentissage de l'écriture (*De Institutione oratoria*, I, 8, 10) :

Credamus summis oratoribus, qui ueterum poemata uel ad fidem causarum uel ad ornamentum eloquentiae adsumunt.

Croyons-en les plus grands orateurs, qui recourent aux poèmes des anciens pour soutenir leurs arguments ou parer leur éloquence.

1. Le nom *praelectio*, qui aura une réelle fortune à la Renaissance (voir *infra*, section 1.2.), se trouve, ainsi que le verbe *praelegere*, chez Quintilien, *De Institutione oratoria*, I, 2, 15 ; I, 5, 11 ; I, 8, 13 ; II, 5, 4.

2. Cf. Cicéron, *De Oratore*, I, XLII, 187. On a vu plus haut que le mot *interpretatio* désigne ce que Roberts (1985, p. 16, n. 43) appelle la « grammatical paraphrase ».

3. Cf. Cicéron, *De Oratore*, I, XLII, 187.

4. Cf. Quintilien, *De Institutione oratoria*, I, 8, 18.

5. « Receptas aut certe claris auctoribus memoratas exposuisse » (« exposer ce qui est reçu, ou, du moins, ce qui a été rapporté par des auteurs illustres »), Quintilien, *De Institutione oratoria*, I, 8, 18.

6. *Ibid.*, I, 8, 13-18.

7. *Ibid.*, I, 8, 2 : « Vnum est igitur quod in hac parte praecipiam : ut omnia ista facere possit, intellegat. »

Si la *lecture expliquée* des auteurs vise à aider les élèves à comprendre les textes, c'est en vue d'une compétence supérieure, celle qui consiste à produire des discours. Dans cet apprentissage, la paraphrase est centrale, que ce soit comme outil exégétique d'analyse de textes, comme exercice d'entraînement à l'écriture ou comme technique générale de reformulation des grands maîtres.

1.2. LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE SCOLAIRE DES TEXTES DE LA RENAISSANCE AU XIX^E SIÈCLE

L'univers pédagogique n'est autre que l'univers de la rhétorique.

GEORGES SNYDERS¹

Les principes des rhéteurs grecs et latins ont traversé les siècles et informé toutes les pratiques pédagogiques jusqu'à la Renaissance². Celle-ci³ les a évidemment vivifiés, comme en témoignent par exemple la multiplication des éditions d'Aphthonios (traduit en latin) aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles⁴ et l'influence de Quintilien, qui inspire de très près la plupart des traités pédagogiques du XVI^e au XIX^e siècle⁵. La place de la paraphrase dans ces traités est importante, ce qui n'a rien de surprenant dans un enseignement rhétorique destiné à apprendre à produire des discours et dans une culture où l'imitation est un principe de base. De fait, comme le note Catherine Fuchs (*Paraphrase et énonciation*, 1994a, p. 6), « ces exercices de reformulation de textes d'auteurs seront pratiqués pendant longtemps en pédagogie, tant que prévaudra l'approche rhétorique des textes littéraires. » Ce qui nous préoccupera dans les lignes qui suivent est très spécifiquement l'influence des théories antiques concernant la place assignée à la paraphrase dans l'approche scolaire des textes de la Renaissance au XIX^e siècle, soit au moment où l'explication des textes français commence à intégrer l'enseignement.

1.2.1. La renaissance de la pédagogie antique : Érasme

La paraphrase occupe une grande place dans le *De Ratione studii* d'Érasme, édité en 1514⁶, qui constitue l'un de ses plus importants ouvrages de pédagogie

1. G. Snyders (1965) *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, p. 120.

2. Les articles de Pierre Riche (1987), « L'enseignement du grammairien dans le Haut Moyen-Âge », et de Bernard Sarrazin (1987), « La lettre et l'esprit », dans le numéro 20 de la revue *Textuel*, montrent certains éléments permanents dans les pratiques pédagogiques de l'Antiquité à la Renaissance. Cf. encore Libera (1984) qui décrit la forme médiévale de la *lectura* ou *lectio*.

3. Qui apparaît notamment comme une « Renaissance de la rhétorique », pour reprendre les termes de Dainville (1968, p. 19).

4. Jean-Claude Margolin (1979), dans son article « La rhétorique d'Aphthonios et son influence au XVI^e siècle », montre le rôle du traité d'Aphthonios dans les pratiques pédagogiques de la Renaissance. Cf. sur ce sujet Dainville (1968, p. 22), Desbordes (1996, p. 242), Compère (1985, p. 203).

5. Quintilien est « l'arbitre en matière de pédagogie, l'équivalent d'Aristote en philosophie, de Virgile en poésie, d'Horace en poétique. Quintilien, c'est le guide des pédagogues jésuites ; quand on rapproche leurs textes de Quintilien, on est étonné de retrouver les mêmes thèmes, voire les mêmes termes », écrit Dainville (1963, p. 177 sq.), à propos des Jésuites. On pourrait en dire autant d'Érasme (voir Chomarat, 1981, p. 510 sq.) ou de Rollin, qui cite explicitement Quintilien presque à chaque page de son traité (voir ci-dessous, p. 45, note 4).

6. J'utilise l'édition faite par J.-C. Margolin du *De Ratione studii*, qui occupe les pages 79 à 151 des *Opera omnia* (parues en 1971 à Amsterdam), et la traduction de J.-C. Margolin, parue initialement dans le Bulletin de l'Association Guillaume Budé (Margolin, 1976) et reprise dans l'édition d'œuvres d'Érasme de la collection Bouquins (qui date de 1992). Je cite donc l'original latin et la traduction respectivement avec ces références : Érasme (1971 [1514]) et Érasme (1992 [1514]).

théorique¹. À la suite d'une liste d'exercices d'entraînement dérivés directement des *Progymnasmata* d'Aphthonios², on trouve décrit, emprunté directement à Quintilien (le grand inspirateur d'Érasme³), l'exercice de paraphrase, même si le mot ne se trouve pas dans le traité⁴ ; voici ce qu'en dit Érasme⁵ :

Aliquoties iubeantur carmen aliquod solvere, aliquoties solutam orationem pedibus alligare. Interim Plinianam aut Ciceronis epistolam uerbis ac figuris imitentur. Nonnumquam eandem sententiam variatis verbis ac figuris saepius efferant. Nonnumquam eandem graece simul ac latine metro et oratione prosa variant. Nonnumquam eandem quinque aut sex carminum generibus, quae doctor praescripserit, explicant. Nonnumquam sententiam eandem per locos quam plurimos ac schemata diffingant. Plurimum autem fructus est in graecis vertendis. Quare conveniet eos hoc in genere saepissime ac diligentissime exerceri.

Qu'on les⁶ fasse parfois réduire en prose un poème et à d'autres moments assujettir un morceau de prose aux règles de la métrique. Qu'ils imitent de temps en temps, par les mots et les figures⁷, une lettre de Pline ou de Cicéron. Qu'ils multiplient parfois l'expression d'une même idée en variant les mots et les figures. Qu'ils fassent parfois sur elle des variations, à la fois en grec et en latin, en vers et en prose. Qu'ils la développent parfois en cinq ou six variétés de poèmes, que le maître aura prescrites. Qu'ils modifient parfois la même pensée au moyen du plus grand nombre possible de lieux et de schèmes. Mais l'exercice le plus avantageux, c'est encore la version grecque. Aussi conviendra-t-il de les entraîner très souvent et très soigneusement à ce genre d'exercice.

Ces emprunts aux traités rhétoriques et pédagogiques de l'antiquité ne s'arrêtent pas là : de même que pour Quintilien, les exercices d'écriture ne sont possibles que grâce à un travail de lecture des auteurs⁸ :

Atque iis interim exercitamentis crebrae praelectiones auctorum misceantur, ut suppetat quod imitentur.

Il convient de mêler fréquemment à ces exercices des lectures et des explications d'auteurs, afin de fournir des modèles à imiter.

1. L'intérêt d'Érasme pour la pédagogie l'a amené à écrire non seulement le *De Ratione studii*, mais aussi le traité *De Pueris instituendis* (publié en 1529, mais écrit 20 ans auparavant) et le *De duplici copia verborum ac rerum* (publié en 1512). Érasme « s'est toujours révélé, au milieu des bouleversements de son temps et dans la remise en question des méthodes pédagogiques et des critères socio-culturels que provoquait alors l'aile marchante de l'humanisme, comme un théoricien de la pédagogie pratique, et non comme un pédagogue professionnel » (Chomarat, 1981, p. 84).

2. Érasme (1971 [1514], p. 130 *sq.*) et Érasme (1992 [1514], p. 456 *sq.*).

3. Selon le relevé statistique des citations que fait Chomarat (1981, p. 102), Quintilien est la référence absolue : « Si d'autres auteurs lui fournissent la matière de ses développements et de ses exemples, Quintilien lui en fournit la forme, l'intention ou l'intuition fondamentale, comme il lui procure, en tant d'autres occasions, la trame de ses conceptions pédagogiques. »

4. Mais on sait que le mot existe chez Érasme et renvoie à une pratique de commentaire : cf. ses *Paraphrases* du Nouveau Testament : voir *infra*, p. 95 (2.1.2).

5. Érasme (1971, p. 131 *sq.*). Traduction en partie empruntée à Margolin (Érasme, 1992, p. 456 *sq.*).

6. Les élèves (*discipuli*).

7. Margolin (1976, p. 290, n. 1) voit là un *pastiche*. Chomarat (1981, p. 522 *sq.*) lui répond longuement pour faire ressortir qu'il ne s'agit pas là d'un pastiche, mais très exactement d'une paraphrase, même si le mot n'est pas employé en ce contexte par Érasme. L'influence de Quintilien – et particulièrement du passage du *De Institutione oratoria* (X, 5) dont nous avons analysé plus haut un extrait (*supra*, p. 29 [1.1.3]) – rend l'analyse de Chomarat assez évidente : c'est de *paraphrase* qu'il s'agit ici, non de *pastiche*.

8. Érasme (1971 [1514], p. 132) et Érasme (1992 [1514], p. 457).

Pour parvenir aux exercices de paraphrase des auteurs et plus encore à la production autonome de discours, « la lecture produit un trésor d'arguments, de mots, d'expression et de figures », comme le note Jacques Chomarat (1981, p. 518)¹. Le lien s'établit encore autrement entre la paraphrase et la lecture : Érasme, en effet, dans un autre ouvrage *De duplici copia verborum et rerum*, prône l'acquisition de l'« abondance du discours », pour laquelle il convient de traduire (en latin) les auteurs grecs mais « aussi de rivaliser parfois avec eux par la paraphrase » (*interdum paraphrasi quoque cum illis certare*) ; or, cette abondance est un auxiliaire utile pour expliquer les auteurs (*in enarrandis auctoribus*).

Arrêtons-nous sur la lecture proprement dite. Celle-ci, comme chez Quintilien, est précédée d'une explication, d'une *praelectio*, ou *prélection*². Il n'est pas sans intérêt de tenter de cerner cet « acte essentiel de la pédagogie du seizième siècle » qu'est la prélection, comme le note François de Dainville (1963, p. 173), dans son exposé sur « l'explication des poètes grecs et latins au seizième siècle. » Cela est d'autant plus nécessaire qu'on a souvent vu dans la prélection humaniste l'ancêtre de l'explication française³ : Chomarat (1981, p. 512) peut ainsi voir dans la prélection d'Érasme

le modèle et l'ancêtre de ce que naguère encore⁴ on appelait, dans l'enseignement du français, l'explication de textes. D'Érasme et même de Quintilien à nos jours, il y a une tradition.

Cette remarque vient à l'issue de l'analyse de la prélection selon Érasme, qui en décrit les modalités dans son *De Ratione studii*⁵. Mais Chomarat fait à juste titre remarquer qu'Érasme s'inspire de très près de Quintilien, dont il reprend l'essentiel. Ajoutons qu'à son tour Érasme sera l'inspirateur des Jésuites, qui ont donné les contours les plus clairs à la prélection, dont ils font un exercice central dans leurs plans d'études. Cela explique que pour cerner l'exercice, je ne m'attarde pas à décrire les principes d'Érasme en la matière, pour en arriver plus vite aux préceptes des maîtres du genre.

1. Comme chez Quintilien, « la lecture n'a pas sa fin en elle-même, elle vise à former l'élève à l'éloquence : lire prépare à parler (et à écrire). » (Chomarat, 1981, p. 512).

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

3. À la citation de Chomarat, on peut ajouter les références suivantes pour ce procès en filiation : Charles (1978, p. 133), Chervel (1985, p. 8), Viala (1987b, p. 31-35), Bergez (1989, p. 4), Branca-Rosoff (1990, p. 93), Caglar (1995, p. 45 *sq.*), Jey (1996, p. 148 *sq.*), Houdart-Merot (1998, p. 14 *sq.*).

4. À cet endroit, Chomarat se laisse aller à rédiger une note, dont le contenu n'a pas grand chose à voir avec la question traitée, mais que je reproduis ici parce qu'elle est assez typique de certains fantasmes concernant les études littéraires et qu'elle dessine en creux une certaine conception très classique des textes et de leur explication – qui n'a précisément pas, il faut là-dessus rassurer Chomarat, disparu, comme je tenterai de le montrer dans les chapitres suivants de ce travail. Voici donc la note de Chomarat (1981, p. 512, n. 19) : « Avant l'invasion [*sic*] des méthodes inspirées de la psychanalyse ou de la linguistique structurale, qui font fi des intentions (en particulier esthétiques) de l'auteur (*consilii ratio*) et ne voient dans un texte que l'expression d'un inconscient ou la manifestation d'un "sens" fermé reposant sur lui-même. »

5. Voir Érasme (1971 [1514], p. 136-146) et Érasme (1992 [1514], p. 460-467).

1.2.2. La pédagogie des Jésuites : l'importance de la prélection dans le *Ratio studiorum*

La prélection a été l'objet d'une attention particulière de la part des concepteurs du *Ratio Studiorum*¹, qui fixent les préceptes pédagogiques de la Compagnie de Jésus. Ce traité, où l'inspiration d'Érasme peut se faire sentir à plusieurs égards², constitue sinon le modèle, du moins le reflet des conceptions pédagogiques de la Renaissance et imposera son influence au-delà des limites de la Compagnie et de son siècle d'origine.

En quoi consiste une prélection dans le traité régissant les collèges de la Compagnie ? En une *lecture expliquée* d'un auteur grec ou latin, poète ou prosateur, menée par l'enseignant. On en trouve une description claire dans le chapitre consacré aux « Règles communes aux professeurs des classes inférieures³ » ; en voici le passage le plus significatif (on me pardonnera la longueur de la citation, mais elle me paraît nécessaire pour donner une idée précise de l'exercice, et éviter que l'on n'attribue à ma focalisation personnelle sur le sujet l'importance de la paraphrase dans une telle démarche de lecture)⁴ :

Forma autem praelectionis haec ferme erit :

Primum, totam continenter pronunciet, nisi aliquando in rhetorica et humanitate longior esse debeat.

Secundo, brevissime argumentum exponat, et connexionem, ubi erit opus cum iis, quae antecesserant.

Tertio, unamquamque periodum praelegens, si quidem latine interpretetur obscuriores explanet, unam alteri nectat, ac sententiam non quidem inepta metaphrasi unicuique verbo latino alterum verbum latinum reddendo, sed eandem sententiam apertioribus phrasibus declarando aperiat ;

La forme de la prélection sera à peu près celle-ci :

Premièrement, il⁵ lira le texte en entier, à moins que parfois, en rhétorique ou en humanités, celui-ci ne risque d'avoir une longueur excessive.

Secondement, il exposera très brièvement l'argument, et son lien avec ce qui précède, si besoin est.

Troisièmement, reprenant période par période, si toutefois la transposition se fait en latin, il expliquera les passages les plus obscurs, les reliera l'un à l'autre, et explicitera la pensée, non par une reformulation⁶ inadéquate où l'on remplace chaque mot latin par un autre

1. Ce titre, couramment utilisé, est une réduction du titre entier : *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*. Un collectif a récemment (en 1997) proposé une édition bilingue de la (dernière) version de 1599 et une traduction d'extraits des autres versions : c'est essentiellement cette édition que j'utilise et que je cite dans les lignes qui suivent, mais je renvoie plusieurs fois à la version de 1591, éditée en 1986 par L. Lukács. Pour les renvois à ces éditions, je suis l'habitude prise de citer la date de l'édition moderne utilisée, mais je précise entre crochets la date de l'édition originale – ce qui donne : *Ratio* (1986 [1591]) ou *Ratio* (1997 [1599]). Je signale de toute façon toujours les dates des éditions citées (dont on trouvera les références précises en bibliographie).

2. « Le *Plan d'études* ou les *Règles de l'instruction* d'Érasme ont été adaptés ou aménagés non seulement au cours du XVI^e siècle dans le système éducatif anglais, mais, pour certains collèges comme Eton, utilisés encore jusqu'au XIX^e siècle. Mais si la "greffe" érasmiennne a particulièrement bien pris en Angleterre, les idées pédagogiques et le programme d'études humanistes rapidement esquissés dans le *De ratione studii* ont fait éclore ou contribué fortement à faire épanouir les idées directrices d'un Mélanchthon dans le domaine de l'éducation, et, plus tard, celles des Jésuites. » (Chomarat, 1981, p. 106 sq.)

3. Soit les cinq classes précédant les classes supérieures : il s'agit, dans l'ordre décroissant, des classes de rhétorique, d'humanités et des trois classes de grammaires (supérieure, moyenne, inférieure) : cf. *Ratio* (1997 [1599], p. 82).

4. *Ratio* (1997 [1599] p. 158).

5. Le maître (*magister*).

6. La traductrice traduit ici *metaphrasis* par *paraphrase*. On verra plus loin pourquoi cette traduction est fautive et pourquoi je lui substitue le mot *reformulation*.

si vero vulgi sermone, servet, quoad fieri potest, collocationem verborum. Sic enim numero assuescunt aures. Quod si sermo patrius non patitur, prius ad verbum fere omnia, postea ad vulgi consuetudinem explicet.

Quarto, a capite currens, nisi malit ipsi explicationi inserere, observationes tradat cuique scholae accommodatas. Quas vero excipiendas censuerit, quae multae esse non deberent, vel interrupte inter explicandum, vel seorsim, praelectione iam habita, dictet. Utile autem solet esse, ut grammatici nihil scribant, nisi iussi.

mot latin, mais en exposant cette pensée avec des phrases plus claires ; s'il recourt à la langue vulgaire, il gardera, autant que possible, la place des mots ; c'est ainsi en effet que les oreilles s'habituent au rythme. Si la langue maternelle ne le souffre pas, il expliquera d'abord presque tout mot à mot, avant d'adopter les usages de la langue vulgaire.

Quatrièmement, reprenant depuis le début, à moins qu'il ne préfère les introduire dans la traduction, il énoncera les remarques adaptées à chaque classe. Il dictera celles qu'il estimera devoir retenir – qui ne devront pas être nombreuses – soit en s'interrompant au cours de l'explication, soit à part, après la prélection. Mais il est généralement utile que les élèves de grammaire n'écrivent rien sans qu'on le leur commande.

Ce passage fait bien apparaître la nature fondamentalement paraphrastique d'une partie de l'explication faite par le maître, qui consiste une *redite* du texte lu. C'est ainsi que le second temps de la prélection consiste en un *résumé* du contenu du texte (« brevissime argumentum exponat ») ; quant au troisième temps, qui est une prélection période par période (« unamquamque periodum praelegens »), il consiste en une *explanatio*, une explication des passages obscurs (« obscuriores explanet »), au moyen soit d'une traduction *en langue vulgaire*, soit d'une reformulation *en latin* du texte latin¹, selon les classes².

Il ne s'agit pas d'une reformulation mot à mot (« verbo latino alterum verbum latinum reddendo »), ce qui serait une *métaphore* (*metaphrasis*)³ inappropriée. Une version antérieure du *Ratio studiorum* (1591) énonce clairement l'interdit de la *translation* mot à mot⁴ :

Quibus igitur in scholis latine explicantur auctores, cavendum omnino est, ne magister vel latino cuilibet verbo latinum aliud reddat, vel latinam quamque locutionem latina alia interpretetur [...]. Id plane non tam gravium magistrorum, quam rudium paedagogorum est, quos aliena hac diligentia barbariem omnem invexisse viri graves existimant.

Ceux donc qui expliquent en latin les auteurs dans les classes doivent absolument prendre garde que le maître ne rende pas un mot latin par un autre mot latin, ou n'interprète pas une expression latine par une autre [...]. C'est le fait moins de maîtres sérieux, que de pédagogues incultes, qui, au jugement des hommes sérieux, ont importé chez nous toute cette barbarie avec un zèle intempestif.

1. On laisse ici de côté la question des prélections des textes grecs, qui ne saurait donner lieu à une *paraphrase* dans la même langue. Il faut noter d'ailleurs que dans le passage cité ci-dessus et qui donne les règles générales de la prélection, c'est implicitement de textes latins que l'on parle (« ... où l'on remplace chaque mot latin par un autre mot latin »).

2. Ainsi, dans les classes de grammaire, la traduction en langue vulgaire est recommandée : *Ratio* (1997 [1599], p. 182, 191).

3. On a vu plus haut (p. 24, note 5) que dans les traités de rhétorique antiques, la distinction existait entre *paraphrase* et *métaphore*, selon le degré d'intention stylistique, la *métaphore* en étant dépourvue.

4. *Ratio* (1986 [1591], p. 337) ; traduction empruntée au *Ratio* (1997 [1599], p. 248).

Ce qui est en cause ici est la reformulation mot à mot : mieux vaut expliciter la pensée, « en exposant cette pensée avec des phrases plus claires » (« eandem sententiam apertioribus phrasibus declarando aperiat ») : finalement, à la *métaphore*, il faut préférer la *paraphrase*¹ – même si le mot, employé ailleurs, n’apparaît pas à cet endroit du traité.

Il apparaît cependant un peu plus loin, sur un autre sujet, mais de façon négative ; en effet, s’il ne s’agit pas de choisir ce qui est à reformuler, encore les reformulations doivent-elle être concises² :

Ubi obscura videri potest oratio, breviter eius sententia dilucidis aperienda verbis ; obest enim intelligentiae coacervatorum multitudo verborum, qualis in **paraphrasi** cernitur.

Là où le discours peut paraître obscur, on devra en dévoiler brièvement le sens par quelques mots très nets, car la multitude et l’accumulation des mots, telles qu’on les voit dans la **paraphrase**, gênent l’intelligence.

Qu’on ne s’y trompe pas : ce qui est en cause n’est pas la paraphrase comme reformulation en elle-même, mais la paraphrase entendue comme traduction amplifiée des textes³. Tout dépend d’ailleurs des textes et de la visée de la reformulation : en effet, quand il s’agit de textes poétiques, le *Ratio studiorum* de 1599 recommande explicitement une *paraphrase oratoire (oratoria paraphrasis)*⁴ :

In poeta saepe oratoria **paraphrasis** accurate facta plurimum decet ; faciendumque, ut discipuli poetae oratorisque stylum internoscere consuescant.

Une **paraphrase** oratoire soigneusement menée convient souvent au poète ; et il faut faire en sorte que les élèves s’habituent à distinguer le style du poète de celui de l’orateur.

Que la poésie soit à paraphraser de façon oratoire montre bien « la subordination de la poésie à l’éloquence », comme le dit Dainville dans son article sur « l’explication des poètes grecs et latins au seizième siècle » (1963, p. 178) : on avait vu à l’œuvre la même conception utilitaire de la lecture des poètes chez Quintilien. De fait, la paraphrase ici n’a pas qu’une vertu explicative, elle est aussi un moyen de faire ressortir les modes d’écriture et de faire apparaître le propre de l’éloquence.

Le *Ratio studiorum* ne donne malheureusement pas d’exemple de paraphrase oratoire d’un poème. En revanche, la version de 1591 donnait, en appendice, deux exemples de prélections, l’une d’un discours de Cicéron, l’autre d’un extrait de Quinte-Curce. On en reproduira ici quelques extraits, pour montrer à la fois le rôle explicatif de la reformulation et la forme spécifique qu’elle prend – et qui permet de la qualifier de *paraphrase*⁵ : la confusion énonciative entre l’auteur du texte-source et

1. Sur l’opposition entre métaphore et paraphrase, voir *supra*, p. 24, note 5.

2. *Ratio* (1986 [1591], p. 339) ; traduction empruntée au *Ratio* (1997 [1599], p. 251)

3. Sur ce point, voir *infra*, p. 95 (2.1.2. à 2.1.5.).

4. *Ratio* (1997 [1599], p. 158).

5. Cf. *supra*, p. 28 (1.1.3.). On analysera plus en détail ce phénomène ci-dessous, p. 43 (1.2.3.).

celui de la reformulation (je souligne en gras le passage où ressort clairement cette confusion énonciative)¹ :

Si quis antea, iudices, mirabatur quid esset etc. – Summa est : Quanto tam iniqua sunt conditione propugnatores rei publicae, ut hoc ipso nomine ab improbis non solum oppugnentur armis, sed ultro etiam accusentur, nolite mirari, si nemo in posterum existat defensor rei publicae.

*Si quis antea, iudices, mirabatur quid esset etc. – Le sens général est : Quand les défenseurs de la République sont dans une situation tellement injuste que ce titre leur vaut, non seulement d’être attaqués à main armée par des gens malhonnêtes, mais aussi d’être accusés en justice, **ne vous étonnez pas** que personne ne se dresse plus à l’avenir en défenseur de la République.*

Bien sûr, la prélection n’est pas que paraphrase : c’est ailleurs que se joue l’essentiel de la prélection, dans les commentaires sur le texte, par lesquels le maître « exprime du texte cette “substantifique moelle”, dont la prélection tire sa valeur hautement nutritive », comme le note F. de Dainville (1940, p. 100) dans le chapitre qu’il consacre à la prélection dans *Naissance de l’humanisme moderne*², montrant le rôle de la prélection dans l’apprentissage général de l’élève. Mais il n’en demeure pas moins que la paraphrase joue un rôle substantiel dans une pratique de lecture qui repose sur l’accompagnement du lecteur dans sa démarche intellectuelle d’appropriation de ce qui est considéré comme étant *le sens* du texte.

1.2.3. La pédagogie des Jésuites un siècle après le Ratio studiorum : Jouvençy

Un siècle plus tard, la codification de l’exercice n’a pas fondamentalement changé, comme l’atteste le traité du jésuite Joseph de Jouvençy, qui publie en 1692 son *De ratione discendi et docendi (De la manière d’apprendre et d’enseigner)*³. La paraphrase y a le même rôle, voire un rôle plus important, dans la mesure où la place de l’érudition diminue : les prélections de la fin du XVII^e siècle, note Dainville dans son article sur « l’évolution de l’enseignement de la rhétorique » (1968, p. 32),

deviennent sobres jusqu’à la pauvreté de détails philologiques ou historiques et prennent un tour plus littéraire. Les régents expliquent les auteurs avec le souci de former de beaux esprits plutôt que des doctes.

1. *Ratio* (1986 [1591], p. 342) ; traduction empruntée au *Ratio* (1997 [1599], p. 256).

2. Ce chapitre (p. 98-118) fait une description détaillée de la prélection selon le *Ratio Studiorum* : si Dainville a bien noté la place de la paraphrase dans la prélection (cf. p. 99 *sq.*), il n’en perçoit pas très exactement la nature, établissant des rapprochements (entre paraphrase et traduction ou entre le *Ratio* et Cicéron) ou des oppositions (entre *métaphore* et *paraphrase*) qui ne sont pas toujours pertinents.

3. Je cite le texte de Jouvençy dans la seule édition que j’aie trouvée, qui date de 1706, en respectant la ponctuation. J’emprunte la traduction à H. Ferté, qui a réédité (en traduction) l’ouvrage de Jouvençy en 1892, pour le bicentenaire de sa parution. Les références dans les lignes qui suivent seront données de la façon suivante : Jouvençy (1706 [1692]) et Jouvençy (1892[1692]).

La description que fait Jouvençy de la prélection fait nettement apparaître la place de la paraphrase, même si le mot, encore employé dans le *Ratio studiorum*, n'apparaît plus. Voici le plan d'une prélection¹ selon Jouvençy² :

Prima est argumentum praelectionis : secunda, expositio et enucleatio singularum sententiarum, si breves, si obscurae, si implicatae sint : tertia explicat ea, quae pertinet ad aliquam eruditionem ; ad historiam, mores gentium, etc. quarta, in scholis provectoribus exquirat, quae ad rhetoricam, vel poeticam spectant ; quinta expendit latinitatem. Addi sexta potest, ut insinuetur, quod valebit ad mores conformandas, fovendamque pietatem ; id vero si sponte se non offert, arcessere licebit etiam longius.

1^{re} partie : sujet de la prélection.

2^e. Exposition et développement de chaque pensée ; on examinera si elles sont obscures, concises ou embarrassées.

3^e. Explication de ce qui se rapporte à l'érudition, à l'histoire, aux mœurs des peuples, etc.

4^e. Examen dans les classes supérieures de ce qui se rapporte à la rhétorique ou à la poétique.

5^e. Examen de la latinité.

6^e. Une sixième partie peut être ajoutée pour insinuer dans l'esprit des élèves ce qui est de nature à former leurs mœurs, à réchauffer leur piété, et si l'occasion ne se présente pas d'elle-même, on pourra la provoquer.

On retrouve les mêmes éléments que dans le *Ratio studiorum* et les mêmes formes de paraphrase, qu'il s'agisse du résumé du sujet et de l'explication du contenu. Jouvençy, comme ses devanciers, ne se contente pas de décrire l'exercice : il donne la « manière d'expliquer une prélection », au moyen d'exemples. Ces derniers font clairement apparaître l'aspect paraphrastique de la deuxième partie de la prélection, appelée également *explanatio*, qui consiste en l'« exposition » et en le « développement de chaque pensée. » Le premier exemple donné par Jouvençy est la prélection, destinée à une classe de rhétorique, de l'exorde de la Deuxième Philippique de Cicéron, depuis *quoniam meo fato* jusqu'à *cui priusquam*. Voici quelques extraits de la deuxième partie proprement explicative (et paraphrastique) de cette prélection³ :

His annis 20. Ex quo nempe consulatum gessi ; incidit, ille in annum 690 ab urbe condita. Nec vero necesse est a me quempiam nominari vobis, cum ipsi recordamini. Catilinas scilicet, Clodios, Pisones, Gabinios, etc. Mihi poenarum illi plus quam optarem dederunt. Eos ultra respublica gravius est, quam ipse postulassem : gravioribus illi suppliciis sua in me odia conatusque nefarios luerunt, quam erat humanitatis meae lenitatisque, postulare. [...] Tuam a me alienationem,

His annis viginti, c'est-à-dire depuis que j'ai été consul, ce qui remet la date à la 690^e année de la fondation de Rome. Nec vero necesse est a me quempiam nominari vobis, cum ipsi recordamini (je n'ai pas besoin de vous citer des noms, vous vous les rappelez). Il entend parler certainement des Catilina, des Clodius, des Pisons, des Gabinus, etc. Mihi poenarum illi plus quam optarem dederunt (ils ont expié leurs crimes plus que je ne le désirais). La République a été vengée plus que je ne

1. Jouvençy emploie le mot *praelectio*, mais aussi *explanatio*, mot qui désigne également dans sa terminologie une partie de la prélection. La prélection concerne essentiellement (même si ce n'est pas exclusivement) des textes de Cicéron et de Virgile.

2. Deuxième partie, chapitre II, article III, § II. Jouvençy (1706 [1692], p. 124) et Jouvençy (1892 [1692], p. 95).

3. Deuxième partie, chapitre II, article IV, § I. Jouvençy (1706 [1692], p. 131 *sq.*) et Jouvençy (1892 [1692], p. 101 *sq.*) ; cette dernière édition ajoute au texte original la traduction du texte de Cicéron.

commendationem, tibi ad impios cives fore putavisti. Ordo est : Putavisti alienationem a me tuam, fore tibi commendationem gloriae ad impios cives. Arbitratus es gloriam tuam apud improbos auctum iri vehementer, si te, a me alienum, mihi infendum esse, prae te tulisses ; tanto te illis gratiorem futurum, quanto mihi esses infensior.

l'aurais demandé ; la haine dont ils m'ont poursuivi, leurs complots criminels, ont été plus punis que mon humanité et ma douceur ne l'auraient demandé [...] *Tuam a me alienationem, commendationem, tibi ad impios cives fore putavisti* (tu as pensé qu'en t'éloignant de moi, tu te recommanderais auprès de mauvais citoyens), c'est-à-dire tu as pensé qu'en me mettant à l'écart, ce serait une recommandation auprès des mauvais citoyens ; tu as pensé augmenter ta gloire auprès des méchants en te montrant mon ennemi, en t'éloignant de moi ; tu as cru que tu serais d'autant mieux accueilli que tu me témoignerais plus d'inimitié.

On voit bien qu'il s'agit d'une reformulation (en même temps qu'un développement) qui mêle les systèmes énonciatifs de l'auteur et du commentateur ; pour être plus exact, le second reformule (et développe) la pensée du premier, sans changer le système énonciatif du texte original. Pour faire apparaître ce phénomène, voici reproduit un extrait du passage cité plus haut, où les marques de l'énonciation sont marquées en gras :

Tuam a me alienationem, commendationem, tibi ad impios cives fore putavisti. [...] Arbitratus **es** gloriam **tuam** apud improbos auctum iri vehementer, si **te**, a **me** alienum, **mihi** infendum esse, prae **te** tulisses ; tanto **te** illis gratiorem futurum, quanto **mihi** **esses** infensior.

Il faut ici préciser ce que l'on a déjà vu¹ sans s'y arrêter : c'est cette *collusion énonciative* qui caractérise la paraphrase au sens strict, c'est-à-dire premier, du terme. Ce phénomène est en général non explicite, que ce soit dans les définitions données de la paraphrase ou dans les exemples proposés, mais il est constant : la paraphrase, comme exercice rhétorique ou comme forme de commentaire d'un texte, est au départ un décalque – *jusque dans les choix énonciatifs* – du texte. Cette caractéristique mérite d'être soulignée, parce qu'elle permettra de distinguer² différentes formes de paraphrase ou d'emplois du terme.

Voici, un autre exemple de prélection donné par Jouvençy, d'un texte de Virgile (*Énéide*, livre XII, v. 425-440), toujours pour une classe de rhétorique³. On y voit se concurrencer, dans le commentaire lui-même, deux systèmes énonciatifs, celui de la reformulation et du commentaire ; or, les frontières ne sont pas tranchées : si l'on repère et distingue aisément les deux reformulations (ci-dessous les passages en caractères maigres, dont les marques énonciatives sont soulignées) et le *métacommentaire* (en caractères gras soulignés), il n'en est pas de même d'une zone

1. Cf. *supra*, p. 28 (1.1.3.), p. 32 (1.1.5.) et p. 40 (1.2.2.).

2. Notamment *infra*, p. 89, quand il s'agira de proposer une typologie des paraphrases.

3. Deuxième partie, chapitre II, article IV, § II. Jouvençy (1706 [1692], p. 139) et Jouvençy (1892 [1692], p. 107 *sq.*).

intermédiaire où une reformulation-développement est assortie d'un jugement (en caractères gras) ¹.

Fortunam ex aliis. Alii te imperatores fortunam et felicitatem sane doceant : sumas ab illis, per me licet, exempla felicitatis ; ego unius tibi virtutis auctor et exemplum esse volo. **Praeclare, virtus enim una, solidum et perenne bonum es ; felicitas, umbra et vestigium boni ; haec in casu posita, illa in nobis : haec praedicandos ab aliis, licet id interdum minime promeritos : illa bonos et beatos, etiam in medio contemptu et ignominia, facit.** Hunc locum alii sic explicant : disce ex me virtutem veram ; sed ex aliis v.g. Turno, quem brevi a me victum caesumque aspicias, disce fortunae inconstantiam et levitatem : ut hanc timeas, illam sequaris. **Nostra explicatio magis decet Aeneam, et cum iis, quae postea sequuntur, magis cohaeret.**

Fortunam ex aliis (que d'autres t'apprennent le chemin de la fortune) ; c'est-à-dire, apprends auprès d'autres généraux ce que c'est que la fortune et le bonheur ; qu'ils t'en donnent des exemples, j'y consens ; quant à moi, je ne veux être pour toi qu'un maître et qu'un exemple de vertu. **Langage vraiment digne, car la vertu est le seul bien solide et durable ; le bonheur n'est que l'ombre et la trace du bien ; le bonheur ne dépend que du hasard, la vertu dépend de nous ; le bonheur fait que nous obtenons des louanges parfois imméritées ; la vertu nous rend heureux et bons au milieu même du mépris et de l'ignominie.** **D'autres expliquent ce passage de la manière suivante : Apprends de moi la véritable vertu, et apprends d'autrui, par exemple de Turnus dont tu me verras bientôt le vainqueur, combien la fortune est inconstante et peu de chose. Crains cette dernière et pratique la première.**

Je préfère mon explication, elle entre mieux dans l'idée que nous concevons d'Énée, et s'accorde mieux avec ce qui suit.

On verra plus loin² que cette façon d'expliquer en reformulant n'est pas qu'une pratique scolaire : elle est la façon même de procéder des *paraphrastes* des textes sacrés, mais aussi des commentateurs de textes profanes. Il est clair cependant que la reformulation des textes dans les prélections trouve son origine dans les pratiques pédagogiques de l'Antiquité. Qu'elle porte ou non le nom de *paraphrase*, qu'elle soit pratiquée par le maître ou par l'élève, qu'elle ait pour but d'aider à la compréhension ou de lui faire percevoir et produire des modes de fonctionnement discursifs, la paraphrase est un outil privilégié de l'enseignement des Humanistes et des Jésuites.

1.2.4. Une évolution des objets d'enseignement au dix-huitième siècle : Charles Rollin

Un grand nombre de ces principes et de ces pratiques sont encore à l'œuvre, au XVIII^e siècle, même si des évolutions se font jour, notamment l'introduction du

1. Ce passage est d'ailleurs désigné comme *explicatio(n)* par le *métacommentaire*.

2. C'est l'objet de tout le chapitre 2.

français dans l'enseignement, sous l'impulsion de la mouvance janséniste¹ : l'atteste clairement le traité d'un Rollin, qui informera les pratiques pédagogiques françaises au moins jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Charles Rollin écrit son *Traité des études, ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*², entre 1726 et 1728. Son assujettissement aux principes pédagogiques de l'Antiquité est manifeste – et explicite, comme le montre cette déclaration dans le « discours préliminaire » à son traité³ :

Pour ne point parler au hasard et ne rien avancer qui ne soit fondé en raison, je commence ordinairement, sur chaque matière que je traite, par établir des règles et des principes, que je tire des plus habiles maîtres de l'art, et surtout de Cicéron et de Quintilien⁴. J'applique ensuite les préceptes à des exemples tirés des bons auteurs, tant latins que français.

À beaucoup d'égards, en effet, le traité de Rollin est un calque – ou plutôt une adaptation – de celui de Quintilien et de ses immédiats successeurs. Les conseils concernant l'apprentissage initial de la rhétorique (et notamment les exercices d'écriture préparatoires) sont assez proches de ceux des traités hellénistiques. C'est ce qui rend d'autant plus significatif le fait que Rollin ne montre pas, à l'égard de la paraphrase comme exercice d'écriture, la conviction d'un Quintilien – que Rollin ne critique pas ouvertement sur la paraphrase mais dont il se démarque en ne citant pas ses propos sur la question.

À vrai dire, dans les exercices de *composition* (orale dans les premiers temps de l'apprentissage, écrite ensuite) propres à l'enseignement de la rhétorique, Rollin suggère une méthode qui dérive de la pratique de la paraphrase mais s'en écarte cependant⁵ :

Le moyen le plus facile d'apprendre aux jeunes gens l'art de composer, c'est de les exercer d'abord de vive voix à la composition sur les matières traitées par de bons auteurs, soit latins, soit français. Comme le maître aura bien lu auparavant l'endroit qu'il aura choisi, qu'il en aura bien étudié l'ordre, l'économie, les preuves, les pensées, les tours et les expressions, il lui sera facile, en aidant les écoliers par quelques ouvertures, de leur faire trouver à eux-mêmes sur-le-champ une partie de ce qu'il faudra dire, et la manière même à peu près dont chaque pensée devra être tournée. Après qu'ils auront fait quelque effort sur chaque partie, on leur dira l'endroit de l'auteur, dont on tâchera de leur développer tout l'art et toutes les beautés. Quand on les aura ainsi exercés de vive voix pendant quelque temps, on leur donnera par écrit des matières de composition, tirées aussi, s'il se peut, des bons auteurs, pour les travailler au logis avec plus de loisir.

1. M.-M. Compère (1985, p. 194) note que « la réflexion pédagogique qui a inspiré ce courant novateur est à mettre au crédit des milieux idéologiquement proches du jansénisme. »

2. J'utilise une édition de 1855, qui comprend trois tomes, dont je ne cite que le premier. Mes références portent donc la mention : Rollin (1855 [1726]).

3. Ces remarques prennent place dans des « Observations particulières sur cet ouvrage », dernier chapitre de ce « discours préliminaire » – Rollin (1855 [1726], p. 44). Il faut noter que Rollin fait référence, au même endroit, au *Traité de Jouvençy*, qu'il dit n'avoir lu qu'après avoir rédigé les quatre premiers livres (soit un tiers) de son ouvrage – Rollin (1855 [1726], p. 46).

4. En réalité, Rollin s'inspire essentiellement de Quintilien, qu'il cite constamment dans ses notes infrapaginales et souvent dans le corps de son texte. Rollin va même jusqu'à le citer dans le passage où il plaide pour l'explication de textes français – Rollin (1855 [1726], p. 120, n. 1).

5. Livre IV, chapitre II, article II : Rollin (1855 [1726], p. 372).

Il s'agit là, en quelque sorte, d'une paraphrase *par procuration*, l'objectif de l'enseignant étant de faire reproduire aux élèves un texte s'approchant d'un texte qu'ils n'ont pas lu, mais que lui-même possède suffisamment pour guider la rédaction¹. Mais l'exercice spécifique de paraphrase, tel que le décrivaient les traités pédagogiques de l'Antiquité ou de la Renaissance, a disparu. Avec Jouvençy, on perdait le nom, avec Rollin, on perd la chose.

Certes, la reformulation des textes reste une pratique importante, mais *en traduction* ; Rollin la définit ainsi² :

On essaiera d'amener peu à peu les jeunes gens à ce point de perfection qui fait le succès dans ce genre d'écrire, je veux dire à ce juste milieu qui, s'écartant également d'une contrainte servile et d'une liberté excessive, exprime fidèlement toutes les pensées, mais songe moins à rendre le nombre que la valeur des mots.

Rollin exprime là une double prévention, à l'endroit du mot à mot – contre lequel est convoqué Cicéron³ – et de la *paraphrase* – que Rollin critique *via* le propos qu'il rapporte de M. de Tourreil⁴ :

Toute paraphrase déguise le texte. Loin de présenter l'image qu'elle promet, elle peint moitié de fantaisie, moitié d'après un original ; d'où se forme je ne sais quoi de monstrueux qui n'est ni original ni copie.

Certes, la paraphrase est ici condamnée comme forme trop libre de traduction⁵, mais il est significatif que l'exercice de *paraphrase*, entendu comme recomposition libre (dans la même langue ou dans une autre langue) d'un texte d'auteur, ne soit pas cité par Rollin parmi les exercices d'entraînement à l'art oratoire.

On pourrait penser que si la paraphrase a disparu des préceptes, elle demeure sans doute dans les pratiques ; un indice peut laisser penser le contraire : quelques

1. Il en est de même dans les exercices préparatoires : comme chez Aphthonios ou Hermogène, on passe de la production de fables à celle de discours en suivant la même gradation que dans les traités de rhétorique antiques, mais sans passer par la paraphrase d'un texte d'auteur – même si la lecture des auteurs est nécessaire, pour permettre aux élèves de se constituer des modèles : pour les fables par exemple, « il ne sera pas inutile de leur faire lire pendant les premières semaines celles de Phèdre, qui sont un modèle parfait pour cette sorte de composition. » – Rollin (1855 [1726], p. 366).

2. Livre II, chapitre I, article III. Rollin (1855 [1726], p. 124).

3. Rollin cite, de Cicéron, le *De Optimo genere oratorum* (V, 14). Voici les mots de Cicéron : « Nec converti ut interpres, sed ut orator » (« mon adaptation ne fut pas celle d'un traducteur, mais d'un orateur ») ; on peut rapprocher cette remarque (*De finibus*, livre III, III, 15) : « Nec tamen exprimi verbum e verbo necesse erit, ut interpretes indiserti solent » (« Nul besoin d'un rendu mot à mot, comme font d'ordinaire les traducteurs malhabiles »). Sur cette question de la traduction chez Cicéron, voit l'article de Dubuisson, qui écrit (1989, p. 201) : « *exprimere uerbum e uerbo* est paradoxalement péjoratif » (le « paradoxe » réside, semble-t-il, dans l'écart entre les conceptions antique et actuelle) ; cf. encore, du même : « Le vocabulaire latin de la traduction (*transferre, vertere, interpretari, exprimere, tradere, transcribere, traducere, transponere, reddere...*), renvoie davantage, le plus souvent, à ce que nous appellerions une adaptation ou une transposition qu'à une traduction au sens aujourd'hui propre du terme. »

4. Rollin (1855 [1726], p. 125).

5. On a vu plus haut (*supra*, p. 40 [1.2.2.]) que le *Ratio studiorum*, déjà, tout en préconisant l'exercice de paraphrase, rejetait les formes trop libres de traduction, en réaction contre les excès du genre à l'époque : sur ces excès voir *infra*, p. 103 *sq.* (2.1.5.).

années plus tard, dans son article « rhétorique » rédigé pour l'*Encyclopédie* et repris dans ses *Éléments de littérature*, Marmontel semble plaider pour la *réintroduction* de l'exercice de paraphrase tel que Cicéron le décrivait¹, même s'il n'emploie pas le mot² :

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

Le jeune élève ne serait, dans ce travail, ni absolument livré à lui-même, ni absolument privé du plaisir de la production : il aurait, *comme en traduisant*³, le mérite et l'attrait de l'invention du style, et de plus le mérite, encore plus attrayant, de l'invention des idées, pour suppléer à ses oublis.

Pour Marmontel, comme pour ses prédécesseurs, c'est la meilleure méthode pour que les élèves s'imprègnent des modèles :

Quel meilleur moyen reste-t-il pour en graver l'empreinte dans l'esprit des élèves, que la méthode de Crassus⁴, une lecture à haute voix, et après la lecture une rédaction, une traduction de mémoire ?

Or, c'est cet objectif que Rollin fixe à la *lecture*, considérée comme un auxiliaire de la *composition*, comme on peut le lire dans son chapitre intitulé « De la composition »⁵ :

Les jeunes gens [...] doivent avoir fait [avant la classe de rhétorique], par la lecture des auteurs, un amas et une provision des termes et des manières de parler de la langue dans laquelle ils entreprennent d'écrire ; en sorte que, lorsqu'il s'agira d'exprimer quelque pensée et de la revêtir de termes convenables, ils trouvent dans leur mémoire, comme dans un riche trésor, toutes les expressions dont ils auront besoin.

Et Rollin ajoute, plus loin⁶ :

Le moyen le plus assuré de profiter de cette lecture, qu'on doit regarder comme la nourriture de l'esprit, est de la digérer à loisir, et de la convertir par là, pour ainsi dire, en sa propre substance.

1. C'est-à-dire dans une autre langue : on se rappelle (voir *supra*, p. 28 [1.1.4.]) le débat entre Cicéron et Quintilien sur cette question. Marmontel se prononce implicitement contre Quintilien, qu'il ne cite même pas dans ce passage de son article ; il est vrai que d'une façon générale, Marmontel ne montre pas beaucoup de sympathie pour Quintilien, auquel il renvoie souvent, mais en émettant presque toujours des réserves ; Cicéron a, en général, sa préférence.

2. Marmontel, 1787, tome V, p. 122, article « rhétorique ».

3. Je souligne, pour faire apparaître que Marmontel voit bien dans son exercice une pratique proche de la traduction, mais qui s'en démarque peu ou prou : c'est bien de paraphrase, au sens classique, qu'il s'agit.

4. Le locuteur dans le *De Oratore* de Cicéron : cf. *supra*, p. 26 et note 3.

5. Livre IV, chapitre II, *introduction*. Rollin (1855 [1726], p. 365).

6. Livre IV, chapitre III, *introduction*. Rollin (1855 [1726], p. 397).

Mais si précisément cette *conversion* « en sa propre substance » légitime, pour ses promoteurs, l'exercice de paraphrase traditionnel, Rollin se démarque sur ce point de ses maîtres – sans d'ailleurs le dire : il s'agit là d'un implicite. Deux raisons peuvent être avancées à cette émancipation : d'une part, on a vu que Rollin faisait partie de cette génération qui réagissait contre les excès d'un genre de traduction trop libre, trop amplifiée, nommée *paraphrase*, et directement issue de l'exercice rhétorique antique : que la condamnation du dérivé entraîne celle de la source n'est pas étonnant.

Mais surtout, Rollin accorde une importance considérable à l'explication des auteurs, dont il pense qu'elle peut permettre à l'élève de s'appropriier les textes. De ce point de vue, Rollin est le descendant direct des Jésuites, même s'il ne fait pas référence à la *prélection* telle que ces derniers la concevaient. Il accentue encore la place de l'explication des textes dans l'enseignement et se montre, en la matière, révolutionnaire, puisqu'il préconise l'explication de textes français¹.

À plusieurs endroits de son traité, Rollin donne des conseils pour la conduite de l'explication des textes et propose des exemples. La paraphrase, refusée comme mode d'exercice de composition, retrouve (mais sans le nom) sa place ici. L'explication des textes selon Rollin n'est pas toute entière une paraphrase, loin s'en faut. Mais, comme dans le *Ratio studiorum*, comme chez Jouvenoy, des traces nombreuses de paraphrase s'y trouvent. Comme il est normal, c'est dans l'explication d'un passage de la Bible que la forme la plus pure de paraphrase se trouve : il s'agit du commentaire du Cantique de Moïse après le passage de la Mer Rouge², « expliqué selon les règles de la rhétorique³ » ; Rollin reproduit l'explication faite par « M. Hersan, ancien professeur de rhétorique au collège du Plessis. » On voit à plusieurs reprises, dans cette explication, comme une inspiration du genre de la *paraphrase* des textes sacrés⁴. Voici un exemple, dans lequel est marqué en gras le passage où le commentateur reprend à son compte le système énonciatif du texte, dans un développement de la pensée du locuteur Moïse⁵ :

Dominus quasi vir pugnator : Omnipotens nomen ejus. L'hébreu porte : *Jehova, vir belli : Jehova, nomen ejus.* Moïse insiste sur le terme *Jehova*, pour mieux faire sentir par cette répétition quel est ce guerrier extraordinaire qui a daigné combattre pour Israël. Comme s'il disait : *Jehova, le Seigneur, a paru comme un guerrier*⁶. **Entend-on bien ce que je dis ? Comprend-on toute l'étendue de cette merveille ? Oui, je le répète, c'est le Dieu suprême en personne, c'est le Dieu unique, c'est, pour ainsi dire, celui qui s'appelle *Jéhova*, qui porte le nom incommunicable, qui possède seul**

1. Cf. Rollin (1855 [1726], p. 117 *sq.*). Sur la place de Rollin dans le long processus qui a amené le français au cœur du système d'enseignement, voir Viala (1987b, p. 32-33).

2. *Exode*, 15, 1-23.

3. Livre V, Chapitre III, § IX, Rollin (1855 [1726], p. 137-158).

4. Cf. *infra*, section 2.1. C'est ce genre de paraphrase, entendue comme traduction trop libre (de la Bible notamment) que condamnait M. de Tourreil, cité par Rollin, comme on l'a vu plus haut (p. 46) ; mais c'est ce genre de paraphrase qui inspire ici le commentaire que reproduit Rollin.

5. Dans le cantique, le locuteur est Moïse ; dans l'extrait du commentaire qu'on va lire, Moïse est cité et ses choix lexicaux loués, puis son propos est paraphrasé, repris et amplifié, le commentateur reprenant à son compte le *je* du locuteur-Moïse.

6. C'est la reprise du début de la traduction de ces deux versets donnée plus haut par le commentateur : « *Jéhova* (le Seigneur) a paru comme un guerrier ; son nom est *Jéhova* » – Rollin (1855 [1726], p. 139).

toute la plénitude de l'être : c'est celui-là qui s'est rendu le champion d'Israël. Lui-même leur a tenu lieu de soldat. Il s'est chargé seul de tout le poids de la guerre.

Les auteurs profanes peuvent être commentés de la même manière. Je me contenterai d'un seul exemple, assez long, mais significatif : il s'agit de l'explication d'un texte de Tite Live, reproduit en latin (avec la traduction en note). L'explication mêle trois *niveaux métatextuels*, que je distinguerai par la typographie : un commentaire où Rollin émet un jugement de goût sur le passage¹ (en caractères maigres soulignés) ; une reformulation développée – autrement dit une paraphrase, où l'énonciation du commentateur se mêle à celle de l'auteur – (en caractères gras) ; un métacommentaire, où Rollin se montre le guide des pédagogues auxquels il s'adresse, en leur donnant des conseils sur la conduite de l'explication (en caractères maigres doublement soulignés)² :

Datur signum, infestisque armis, velut acies, terni juvenes, magnorum exercituum animos gerentes, concurrunt. Nec his, nec illis periculum suum, publicum imperium servitiumque observatur animo, futuraque ea deinde patriae fortuna quam ipsi fecissent. Ut primo statim concursu increpuere arma, micantesque fulsere gladii, horror ingens spectantes perstringit ; et neutro inclinata spe, torpebat vox spiritusque³. On ne peut rien ajouter à la noble idée que nous donne ici Tite Live des combattants. Ces trois frères étaient de part et d'autre comme des armées entières, et en avaient le courage : insensibles à leur propre péril, ils ne s'occupaient que de la destinée publique, confiée uniquement à leur bras : deux pensées magnifiques et puisées dans le vrai. Mais peut-on lire ce qui suit sans se sentir encore saisi d'horreur et de frissonnement, aussi bien que les spectateurs du combat ? Ici les expressions sont toutes poétiques ; et l'on fait remarquer aux jeunes gens que ces expressions poétiques, dont il ne faut user que rarement et avec sobriété, étaient appelées par la grandeur même du sujet, et par la nécessité d'égaliser par les termes le merveilleux du spectacle.

On trouve l'écho d'une telle pratique d'explication dans la prestation d'un professeur de rhétorique du collège oratorien de Troyes, dont une trace nous est parvenue ; il s'agit de l'explication d'un extrait de l'*Énéide*⁴, dont voici un très court extrait, où l'on voit bien, dans le commentaire même, se concurrencer deux systèmes énonciatifs, l'un propre au commentateur, l'autre homologue à celui de l'auteur, dans une traduction-reformulation du texte (en gras ci-dessous)⁵ :

1. Où apparaît notamment la fidélité de la description à la nature : on reviendra sur ce point plus loin, avec Batteux.

2. Livre IV, chapitre III, article II, § II. Rollin (1855 [1726], p. 442).

3. Tite Live, I, 25. Rollin donne en note la traduction : « On donne le signal ; et ces braves héros marchent trois à trois, les uns contre les autres, portant en eux six le courage de deux grandes armées. Insensibles de part et d'autre à leur propre péril, ils n'ont devant les yeux que la servitude ou la liberté de leur patrie, dont le sort désormais dépend uniquement de leur courage. Dès qu'on entendit le choc de leurs armes et qu'on vit briller leurs épées, les spectateurs, saisis de crainte et d'alarme, sans que l'espérance penchât encore de part et d'autre, restèrent tellement immobiles, qu'on eût dit qu'ils avaient perdu l'usage de la voix et de la respiration. »

4. Livre IX, vers 429-430. Nisus s'adresse aux Rutules pour s'offrir en sacrifice à la place de son ami Euryale.

5. J'emprunte cette citation à M.-M. Compère (1985, p. 210), qui donne en note (n° 18) sa source : « Registre de l'académie de rhétorique du collège de Troyes, seconde moitié du XVIII^e siècle. Passage cité par Gustave Carré, *L'Enseignement secondaire à Troyes du Moyen Âge à la Révolution*, Paris, 1888, p. 235. »

Me, me, adsum qui feci. In me convertite ferrum, ô Rotuli, mea fraus omnis... Virgile sous-entend *audite, confodite*. Quoi de plus admirable que cette répétition : *me me* ! Rien ne peint plus au naturel la frayeur dont Nisus est transporté : il voit Euryale près d'être égorgé, il veut attirer le coup sur lui-même. C'est pour cela qu'il s'écrie : *me, me* ; **c'est moi qu'il faut percer de vos traits**. Y a-t-il rien de plus beau que ce *confodite* sous-entendu ! Il semble qu'en en disant davantage, il craigne de donner à l'ennemi le temps de tuer Euryale.

L'explication des textes français obéit aux mêmes règles finalement, comme le laisse supposer la conduite d'une explication telle que la suggère Rollin : après des observations grammaticales sur le texte lu, « on demandera aux jeunes gens ce qu'ils trouvent de remarquable, soit pour l'expression, soit pour les pensées, soit pour la conduite des mœurs. [...] Le maître ensuite ajoute et supplée ce qui manque à leurs réponses, étend et développe ce qu'ils ont dit trop succinctement, réforme et corrige ce en quoi ils ont pu se tromper¹. » Rollin donne un exemple d'une telle explication en français, à partir d'un extrait de l'*Histoire de Théodose* de Fléchier ; voici le début de l'explication du contenu qu'il propose, après l'explication grammaticale² :

Il leur demanda un homme d'un profond savoir et d'une vie irréprochable, afin que la ville impériale se sanctifiât par ses instructions et par ses exemples. *Grande leçon ! La science ne suffit pas pour remplir les places de l'Église ; les bonnes mœurs sont encore plus nécessaires. Cette dernière qualité doit marcher avant l'autre.*

La finalité essentiellement morale de l'explication des textes motive cette forme de paraphrase : il s'agit, *à partir d'un propos d'auteur*, de faire ressortir la leçon que le texte contient, quitte à le reformuler et à l'adapter.

1.2.5. L'explication des textes français : l'apport de Charles Batteux

C'est cela même qui fait de l'explication de textes français l'héritière de la prélection des Jésuites, même si, évidemment, l'un des éléments importants de cette dernière, la traduction, a disparu. Comme le dit Sonia Branca-Rosoff, qui associe Rollin à Batteux dans l'invention de l'exercice d'explication française, « expliquer du côté de la morale reste cette reformulation du texte qui permet d'en dégager des leçons édifiantes » (*La leçon de lecture*, 1990, p. 93)³.

Branca-Rosoff a bien montré en quoi l'abbé Batteux a fait évoluer la conception du texte littéraire et de son traitement scolaire, en faisant du texte l'objet d'un *jugement esthétique autant que moral*. Mais ce qui nous retiendra ici est l'importance de la paraphrase dans un type de commentaire qui « va du fond à la forme » (*ibid.*,

1. « Essai de la manière dont on peut expliquer les auteurs français », livre II, chapitre I, article II. Rollin (1855 [1726], p. 117).

2. Rollin (1855 [1726], p. 120).

3. Merci à H. Portine d'avoir attiré mon attention sur cet ouvrage.

p. 93), ce qui amène S. Branca-Rosoff à penser que le discours de Batteux est encore « présent [...] chez les mauvais élèves, ceux dont on dit “qu’ils paraphrasent le texte” » (*ibid.*, p. 149)¹. C’est le *Traité de l’apologue* qui « permet d’observer concrètement le passage de la prélection jésuite [...] à l’explication de textes français », note Branca-Rosoff (*ibid.*, p. 16) : et c’est ce traité que je citerai² pour montrer comment les conceptions de Batteux l’amènent, dans les exemples d’explications qu’il donne, à proposer de réelles paraphrases des textes cités, étant entendu que le mot *paraphrase*, déjà spécialisé, comme on l’a vu, pour désigner une traduction amplifiée, n’est pas utilisé par Batteux.

Le *Traité de l’apologue* fait partie du *Cours de belles-lettres distribué par exercices*, paru en 1747-1748, puis réédité en 1753 sous le titre de *Cours de belles-lettres ou Principes de littérature*³. Batteux y énonce un principe fondamental : pour juger d’une œuvre littéraire, il convient de la « comparer [...] avec la Nature elle-même, ou, ce qui est la même chose, avec les idées que nous avons de ce qu’on peut, de ce qu’on doit dire dans le sujet choisi » (Branca-Rosoff, 1990, p. 112). C’est ce qui permet à Alain Viala (1987b, p. 35) de dire que pour Batteux, « expliquer (“développer”) un texte, c’est alors explorer son propre moi et déceler les conformités avec l’ordre et la norme. » Et c’est ce travail proprement dit *d’appropriation* qui légitime la forme de paraphrase que présentent les explications du *Cours de belles-lettres*⁴. Prenant l’exemple de la fable de La Fontaine, « Le chêne et le Roseau », Batteux propose d’appliquer son principe : « Avant que de la lire, essayons nous-mêmes quelles seraient les idées que la Nature nous présenterait sur ce sujet. Prenons les devants, pour voir si l’auteur suivra la même route que nous » (Branca-Rosoff, 1990, p. 112). Voici donc cette sorte de *pré*-paraphrase que propose Batteux (*ibid.*) :

Dès qu’on nous annonce le Chêne et le Roseau, nous sommes frappés par le contraste du grand avec le petit, du fort avec le faible. Voilà une première idée qui nous est donnée par le seul titre du sujet. Nous serions choqués, si dans le récit du poète elle se trouvait renversée, de manière qu’on accordât la force et la grandeur au Roseau, et la petitesse avec la faiblesse au Chêne : nous ne manquerions pas de réclamer les droits de la Nature, et de dire qu’elle n’est pas rendue, qu’elle n’est pas imitée. L’auteur est donc lié par le seul titre.

Si on suppose que ces deux plantes se parlent : la supposition une fois accordée, on sent que le Chêne doit parler avec hauteur et avec confiance, le Roseau avec modestie et avec simplicité : c’est encore la Nature qui le demande. Cependant comme il arrive presque toujours que ceux qui prennent le ton haut sont des sots, et que les gens modestes ont raison, on ne serait point surpris ni fâché de voir l’orgueil du Chêne abattu, et la modestie du Roseau conservée. Mais cette idée est enveloppée dans les circonstances d’un événement qu’on ne conçoit pas encore.

1. Cette citation est à ranger parmi la collection de ces remarques qui dévaluent une personne (« le mauvais élève ») par la forme du discours qu’il peut produire (« la *paraphrase* ») : cf. *infra*, p. 177 (3.3.3).

2. Je cite le texte de Batteux dans la réédition partielle qu’en a donnée Branca-Rosoff (1990).

3. Et réédité encore en 1764 sous le seul titre de *Principes de littérature* (voir Branca-Rosoff, 1990, p. 153.)

4. Ailleurs, Viala (1987a, p. 26) note que Batteux « invente l’*explication de textes*, qui s’inspire en partie de la *lectio* de l’étude des Humanités, mais s’en distingue par le détail de son dispositif » – dispositif que Viala analyse comme une « rhétorique du lecteur » (sur cette notion, voir *infra*, p. 212).

Il s'agit donc désormais de lire et d'expliquer le texte pour voir se confirmer cette adéquation entre la Nature (ou ce qu'elle donne à penser) et l'œuvre littéraire. Cette *vérification* engagera nécessairement une paraphrase, assortie de jugements esthétiques, destinés à faire ressortir la qualité spécifiquement littéraire de l'écrivain. Voici quelques exemples significatifs :

*Le Chêne dit un jour au Roseau :
Vous avez bien sujet d'accuser la Nature.*

Le discours est direct : le Chêne ne dit point au Roseau *qu'il avait bien sujet d'accuser la Nature* ; mais *vous avez...* Cette manière est beaucoup plus vive : on croit entendre les acteurs mêmes : le discours est ce qu'on appelle dramatique. Ce second vers d'ailleurs contient la proposition du sujet, et marque quel sera le ton de tout le discours. Le Chêne montre déjà du sentiment et de la compassion mais de cette compassion orgueilleuse par laquelle on fait sentir au malheureux les avantages qu'on a sur lui.

*Vous avez bien sujet d'accuser la Nature.
Un roitelet pour vous est un pesant fardeau.*

Cette idée que le Chêne donne de la faiblesse du Roseau est bien vive et bien humiliante pour le Roseau : elle tient de l'insulte : le plus petit oiseau est pour vous un poids qui vous incommode.

La reprise, dans cette dernière proposition, des marques énonciatives du discours direct dans la reformulation est indice clair de paraphrase, comme dans cet autre exemple :

Tout vous est aquilon, tout me semble zéphyr.

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

Mais Batteux propose d'autres modes de reformulation du contenu, quand il commente les implicites du texte, comme les citations précédentes le laissent apparaître, ou comme ce dernier extrait le montre clairement, qui établit un parallèle entre ce que le texte laisse entendre et ce que, finalement, le bon sens (soit la Nature) suggère :

*Encor si vous naissiez à l'abri du feuillage
Dont je couvre le voisinage,
Vous n'auriez pas tant à souffrir,
Je vous défendrais de l'orage.*

L'orgueil du Chêne était content : peut-être même qu'il avait un peu rougi. Il reprend son premier ton de compassion, pour engager adroitement le Roseau à consentir aux louanges qu'il s'est données, et à flatter encore son amour-propre par un aveu plaintif de sa faiblesse. Mais malgré ce ton de compassion, il sait toujours mêler dans son discours les expressions du ton avantageux. À *l'abri*, est vain et orgueilleux dans la bouche du Chêne. *Du feuillage dont je couvre le voisinage*. *De mon feuillage*, eût été trop succinct et trop simple ; mais *dont je couvre*, cela étend l'idée et fait image. *Le voisinage*, terme juste, mais qui n'est pas sans enflure. *Je vous défendrais de l'orage*. *Je...* qu'il y a du plaisir à se donner soi-même pour quelqu'un qui protège !

La paraphrase est bien ici une reformulation-expansion du texte ; et même les remarques sur les choix de style relèvent de cette forme de discours métatextuel, dans la mesure où elles semblent (ou font semblant de) porter sur les choix stylistiques des personnages, non sur ceux de l'auteur¹.

Les exemples donnés, s'ils montrent bien le lien qu'il peut y avoir avec l'exercice de *paraphrase* que préconisait la rhétorique depuis l'Antiquité, font également apparaître en quoi la rhétorique a changé de nature : si la paraphrase scolaire était destinée à apprendre à *écrire*, c'est l'apprentissage de la *lecture* que vise Batteux². Pourtant, si les objectifs et les modalités sont différents, il s'agit bien dans les deux cas d'une reformulation d'un même contenu (que la Nature, autrement dit la bienséance, prescrit). C'est bien à la paraphrase rhétorique et à ses techniques discursives qu'emprunte Batteux, inscrivant la naissance de l'explication française dans la *paraphrase*, ce que ses successeurs directs, quand l'exercice s'imposera à l'Université, ne feront qu'entériner.

1. On reviendra sur cette question *infra*, chapitre 6, à propos de ce que je nomme la *détextualité*.

2. « Notre dessein n'est point d'apprendre à parler : c'est d'apprendre à lire et à juger », écrit Batteux : Branca-Rosoff (1990, p. 68).

1.3. LA PLACE DE LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE SCOLAIRE DES TEXTES AU XIX^E SIÈCLE

Entraîné par ses succès, il oublia le lieu où il était, et, sur la demande réitérée de l'examineur, récita et paraphrasa avec feu plusieurs odes d'Horace.

STENDHAL¹

L'explication de textes français s'impose peu à peu dans les textes officiels et dans les pratiques scolaires au cours du XIX^e siècle. Il n'est pas question de faire ici l'historique de cette montée en puissance d'un exercice qui deviendra bientôt le cœur même de l'enseignement², l'objet de l'enquête historique qui suit étant le même que pour les points précédents : la place de la paraphrase dans l'approche scolaire des textes, au moment de la naissance d'une discipline – le français – et de la fixation d'un genre d'exercice scolaire – l'explication de textes français.

Une précaution méthodologique s'impose³ : dès le XIX^e siècle, le mot *paraphrase* désigne, dans le cadre de l'explication française, ce qui est jugé comme une erreur. Il peut donc y avoir une contradiction à percevoir de la *paraphrase* dans un exercice dont les promoteurs nomment *paraphrase* ce qui lui est antinomique. Avant de tenter de résoudre cette contradiction⁴, il convient de préciser les termes : comme dans l'ensemble de ce chapitre, je n'appellerai *paraphrase* que la reformulation de texte qui se donne explicitement comme telle ou celle qui obéit à un critère objectif de reconnaissance : la confusion énonciative entretenue par le commentateur entre son énoncé et celui de l'auteur – puisque telle est l'une des caractéristiques importantes de la paraphrase, dans son acception première⁵.

L'enquête que je propose de mener ne veut pas explorer les recoins de toutes les classes ni tous les écrits sur l'explication française depuis deux siècles... Mais par un relevé empirique, je me propose de repérer les traces de paraphrase dans l'approche scolaire des textes au travers de témoignages divers qui nous sont parvenus sur les principes et les pratiques de l'explication : on s'apercevra sans surprise que la paraphrase y joue un rôle non négligeable.

1. Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Livre premier, Chapitre XXIX (1952 [1831], p. 405).

2. Sur l'émergence de l'explication française dans l'enseignement, il faut lire bien sûr l'ouvrage de Chervel (1993), *Histoire de l'Agrégation*, p. 228-242, et son article de la revue *Histoire de l'Éducation* (1985b). Le numéro 20 de la revue *Textuel* (et particulièrement les articles de Sarrazin et de Viala) ainsi que la thèse de M. Jey (1996), *La littérature dans l'enseignement secondaire* (et l'ouvrage qu'elle en a tiré : Jey, 1998) posent clairement les termes du débat historique. On peut également se référer à l'article d'un des disciples de Lanson, A. Cahen, daté de 1909.

3. Qui a été déjà signalée plus haut (p. 19).

4. Cf. *infra*, p. 372 *sq.*

5. Voir *supra*, p. 43.

1.3.1. La difficile émergence de l'explication française

Malgré les précurseurs que furent, parmi d'autres d'ailleurs, Rollin et Batteux, l'explication des auteurs français s'est imposée avec difficulté au XIX^e siècle. Dès 1803, certes, Louis de Fontanes, au nom de la Commission nommée pour le choix des livres classiques des lycées, introduit dans son rapport une liste d'auteurs français à étudier dans les classes supérieures des lycées, mais cela n'implique pas qu'une explication de ces auteurs soit systématiquement menée dans les classes. D'autant qu'il faut attendre 1840 pour qu'un « Règlement du baccalauréat ès lettres » introduise à cet examen l'explication d'auteurs français¹, qui prend place également, la même année, dans les épreuves de la licence ès lettres², mais ne sera introduite aux épreuves de l'agrégation que quelques années plus tard (en 1844 pour l'agrégation de grammaire³ et en 1853 pour l'agrégation de lettres⁴). Ce n'est cependant qu'avec H. Fortoul et son plan d'études de 1852-1854⁵ que « l'explication des auteurs français » est inscrite dans le cursus scolaire secondaire, une place spécifique lui étant assignée dans les classes « supérieures » (à partir de la troisième), même si le volume horaire dont elle est créditée est pour le moins chiche : 10 minutes par jour (contre 45 minutes pour l'explication de l'auteur latin), dans le cadre des deux heures consacrées à l'enseignement du latin et du français. Si l'explication de textes français est intronisée dès 1863 aux marges du système dominant, dans l'enseignement secondaire spécial (conçu sans latin)⁶, il faut attendre les Instructions officielles de 1890 pour voir accorder à l'explication française la même place qu'aux explications grecque et latine⁷ dans l'enseignement secondaire classique.

Les années 1880 marquent donc l'aboutissement de la lente émergence de l'explication française, désormais instituée comme exercice primordial dans l'enseignement du français : il est naturel que ce soit à cette époque que se constitue véritablement une doctrine de cet exercice scolaire, qui trouvera sa réalisation complète avec Lanson et ses disciples. Avant d'en venir à cet état constitué de la doctrine⁸, il convient d'examiner les pratiques d'explication dans sa phase d'émergence et la place que pouvait y tenir la paraphrase.

1. 14 juillet 1840 (*Bulletin Universitaire*, 1840, p. 74-96). Une circulaire du ministre V. Cousin relative à ce règlement paraît le 17 juillet 1840 (*ibid.* p. 96-99).

2. « Règlement pour les examens de la licence ès lettres », 17 juillet 1840 (*ibid.* p. 107-108).

3. Arrêté du 21 novembre 1843. Il s'agit en fait d'une « épreuve spéciale sur des auteurs français », qui sera remplacée en 1853 par un commentaire de texte français, introduit également à l'agrégation des lettres, selon les vœux du ministre Fortoul.

4. Arrêté du 21 février 1853.

5. Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction Publique et des Cultes, réorganise le lycée par un arrêté du 30 août 1852 et signe le 15 novembre 1854 une « Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées ».

6. Victor Duruy institue *provisoirement* cet enseignement par un texte du 2 octobre 1863, destiné aux Recteurs (« Circulaire et programme pour l'enseignement professionnel »), dans lequel on trouve des programmes provisoires. La loi instaurant définitivement cet enseignement date du 21 juin 1865 ; un plan d'études détaillé est publié l'année suivante.

7. « Il est désormais entendu que l'explication française aura dans la classe autant d'importance que l'explication grecque ou latine » (Instructions du 5 juillet 1890, *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1890, tome II, p. 459). Les Instructions officielles de 1880 étaient sur ce point déjà une avancée, mais l'enseignement du français et donc l'explication de textes français restaient encore dominés. Sur l'évolution des Instructions officielles à partir de 1872, voir Mareuil (1969).

8. Qu'on traitera à la section suivante.

1.3.2. La pérennité du modèle classique

L'explication des textes français, perçue comme un exercice neuf, s'invente tout naturellement sur le seul modèle connu, celui de l'explication des auteurs grecs et latins. Cela est implicite dans les Instructions officielles, d'ailleurs pauvres en renseignements sur la conduite d'une explication de textes français¹ ; mais les témoignages de l'époque sur la pratique de l'explication française ne sont pas, à cet égard, douteux ; un professeur en lycée, Nicolas Gavet (1854, p. 6), écrivait ainsi au milieu du XIX^e siècle :

Cette explication [...] devra nécessairement être conçue à peu près de la même manière que celle des auteurs grecs et latins.

Les rapports des jurys de concours de recrutement ne disent rien d'autre, qui font explicitement de l'explication française un exercice issu de l'explication des auteurs anciens : en 1846, le président du jury du « concours d'agrégation pour les classes de grammaire », deux ans après l'introduction de l'explication spéciale d'auteurs français, écrit :

Plusieurs candidats ne comprenaient pas assez qu'avec les enfants, il faut expliquer le français comme on explique le grec et le latin [AG(H) 1846, p. 705²].

De même, deux ans après l'introduction de la même épreuve au « concours d'agrégation des classes supérieures des lettres », le président du jury écrit, en 1855 :

Il s'agit en effet d'expliquer les auteurs français comme on explique les auteurs grecs et latins, en donnant la preuve qu'on entend les mots et qu'on sent les choses [AL(H) 1855, p. 6].

Le modèle convoqué est l'explication des auteurs anciens : l'explication est conçue avant tout comme une *traduction*. Cela s'explique par le fait que la langue des auteurs classiques est déjà perçue comme suffisamment difficile d'accès pour mériter une transposition, une interprétation littérale ; ainsi, on peut lire, sous la plume d'un rédacteur anonyme du *Journal général de l'Instruction Publique*, en 1839³ :

On n'a plus le temps de lire nos grands écrivains, et quand il s'agit de les traduire ou de les expliquer, on est fort étonné des étrangetés qu'on y rencontre : les mots et les tournures consacrés par d'illustres exemples sont devenus des archaïsmes dont il faut deviner le sens comme on le ferait pour des phrases de Montaigne ou de Rabelais.

1. L'implicite de l'équivalence entre l'explication des textes français et celle des textes latins ou grecs ressort d'ailleurs si l'on met en relation cette absence de conseils spécifiques sur la conduite de l'explication française et la multiplication des références à l'explication des auteurs anciens dans les pages consacrées au nouvel exercice.

2. Pour le sens des sigles et les références précises, voir en annexe 1 la reproduction des extraits de rapports.

3. Volume 8, p. 616-617 ; il s'agit d'un article destiné à rendre compte des épreuves de thème d'agrégation des lettres, où les textes sont, selon le jury, mal compris.

Cela permet de comprendre pourquoi, pour Emile Littré (1863-1872), les mots *explication* et *expliquer*, envisagés comme « termes de classe », renvoient à la traduction :

Explication. [...] 5. Terme de classe. L'explication, la traduction de vive voix d'un auteur après préparation ou à livre ouvert¹.

Expliquer. [...] 6. Donner la traduction. [...] Terme de classe. Expliquer un auteur, le traduire de vive voix.

Il ne s'agit pas de déduire du lien entre explication et traduction le caractère paraphrastique de l'exercice : les notions sont à manier avec plus de prudence²... Mais il faut ici retenir que l'explication – pour les textes français comme pour les textes anciens – est conçue, en partie du moins, comme une reformulation du texte, destinée à éclairer le sens quand il peut être obscur à un élève : il s'agit de recomposer un sens *littéral* puis un sens *littéraire*³ par analyse et, s'il le faut, *traduction* des mots ou expressions problématiques, mais aussi par reconstitution des enchaînements d'idées. C'est ce qui ressort de la méthode d'explication préconisée par un de ses promoteurs, Rivail⁴, dont voici un extrait⁵ :

On explique ou fait expliquer par l'élève tous les termes qui lui sont étrangers, toutes les expressions figurées, toutes les inversions ; sur lesquels on donne les développements historiques, mythologiques, géographiques et littéraires [...] ; de sorte qu'il doit, pour ainsi dire, s'identifier avec la pensée de l'auteur.

C'est la même démarche que préconisent les programmes provisoires pour l'enseignement spécial, en 1863⁶ :

Il [le professeur] ne manquera pas d'expliquer tous les termes dont la nature ou l'emploi pourraient échapper à leur intelligence, ni de donner, à l'occasion, les notions de mythologie, d'histoire, de biographie, etc., que les

1. Littré ajoute ces exemples : « “Ce qui doit dominer dans les classes, c'est l'explication”, Rollin, *Traité des Ét.* VI, II, II, 5. “M. Rollin approuve la méthode de commencer par l'explication, c'est un grand suffrage”, Du Marsais, *Œuvres*, t. I, p. 234. » La référence à Rollin n'est pas ici anodine : il est en effet inspirateur important des pédagogues du XIX^e siècle : cf. ci-dessous, p. 58 et note 1.

2. Sur la question du lien entre paraphrase et traduction et de l'ambiguïté des notions telles qu'elles sont utilisées dans le contexte de l'explication de textes, voir *infra*, p. 145 (3.1.3.).

3. L'opposition entre *littéral* et *littéraire* à cette époque est clairement rendue par les Instructions officielles de 1890 (*Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1890, II, p. 458) : le *littéral* concerne « les mots et les constructions », le *littéraire* « les idées et les sentiments » ainsi que leur expression ; cette opposition recoupe en quelque sorte celle entre *grammaire* et *lettres*. Il faut noter cependant que le *littéraire* peut être ailleurs mis en opposition avec le *fond*, et est alors quasiment synonyme de *forme* : par exemple, Bréal (1872, p. 245).

4. L'instituteur lyonnais Hippolyte-Léon-Denizard Rivail, qui sera plus tard connu sous le nom d'Allan Kardec pour ses écrits sur le spiritisme, fonde en 1830 un institut pour mettre en œuvre les méthodes de Pestalozzi. Il avait élaboré en 1828 (à 24 ans) un *Plan pour l'amélioration de l'éducation publique*, de la classe de huitième jusqu'à la classe de philosophie : l'explication d'auteurs français est recommandée pour toutes les classes jusqu'en première, avec une gradation des difficultés.

5. P. 45-46. La méthode d'explication est décrite en détail pour la première classe (soit la huitième), mais vaut pour toutes les classes. Notons au passage que c'est le seul exercice qui fasse l'objet d'un si long descriptif – ce qu'explique l'aspect révolutionnaire de la proposition.

6. *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1863, p. 338. Le soulignement est dans le texte.

textes pourront comporter. Il doit se convaincre que la leçon n'aura été bien faite que lorsqu'il ne restera d'obscurité dans l'esprit des élèves, ni pour le sens de chaque phrase, ni pour *l'intelligence générale* du morceau.

Les Instructions de Fortoul, en 1854, disaient de même :

Il faut qu'il [le professeur] détermine la valeur et la propriété des termes, leurs rapports, leurs acceptions diverses ; qu'il rende sensible la liaison des idées ; qu'il distingue les idées principales et les idées accessoires ; qu'il montre dans quel ordre elles sont disposées, quelles formes leur donne le raisonnement ou l'imagination, quels sentiments elles éveillent, quelle physionomie leur prête le génie particulier de l'écrivain.

Dans tous les cas, l'explication est conçue comme éclaircissement (essentiellement par le professeur) du sens considéré comme obscur pour l'élève.

1.3.3. Le rôle de la paraphrase dans la conception traditionnelle de l'explication

On voit bien se dessiner, derrière ces diverses indications, le modèle de la prélection telle qu'elle avait été adaptée par Rollin et Batteux. L'héritage de ces auteurs est d'ailleurs patent tout au long du siècle, leurs ouvrages n'ayant pas cessé d'être réédités¹ ou copiés. C'est ainsi que l'abbé Drioux, auteur de nombreux ouvrages pédagogiques, reproduit les explications proposées par Rollin d'un texte de Tite Live (Drioux, 1848) et du cantique de Moïse (Drioux, 1849), sans modification².

Il est assez logique de penser que la paraphrase, entendue au sens strict du mot, avait dans les pratiques de l'explication de l'époque la place et le rôle que lui donnait l'explication pratiquée au siècle précédent. De fait, quand un Drioux s'émancipe de son modèle, c'est pour mieux l'imiter, comme le montre l'exemple d'explication d'un poème de J.-B. Rousseau³, au caractère paraphrastique évident : dans le livre de l'élève de son *Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire*, après la reproduction du poème, on trouve ceci (Drioux, 1872, p. 241) :

Conseils. – Vous pouvez commencer par résumer les pensées principales exprimées par le poète de cette ode...

Dans le livre du maître, voici un extrait du corrigé proposé, où l'on voit se mêler les voix du poète et du commentateur, dans une simple reformulation au départ, dans un réel développement ensuite (Drioux, 1881, p. 404 *sq.*) :

1. On compte 18 rééditions du *Cours de belles-lettres* de Batteux jusqu'en 1861 (voir Branca-Rosoff, 1990, p. 153) et 26 rééditions du *Traité des études* de Rollin jusqu'en 1845 (voir Jey, 1998, p. 78). Quand M. Noël et M. Delaplace (1813 [1804], p. XII) parlent des « maîtres de l'art » en matière de morceaux choisis français, ils ne citent que Batteux et Rollin.

2. Des extraits de ces explications ont été analysés *supra*, p. 48 *sq.*

3. « Aveuglement des hommes », Ode tirée du Psaume XLVIII.

Analyse. – Le but du poète est de peindre l’aveuglement des hommes qui mettent leur confiance dans leurs propres forces, qui se reposent sur leurs richesses et flattent ainsi leur vanité.

L’homme en sa propre force a mis sa confiance.
Ivre de ses grandeurs et de son opulence,
L’éclat de sa fortune enfle sa vanité.

Voilà l’erreur universelle que le poète déplore¹. Pour prouver tout ce qu’il y a de déception et de folie dans ces misérables calculs de l’orgueil et de l’intérêt, il oppose à cet éclat frivole et mensonger la nécessité de la mort, qui étend son emprise sur le riche et le pauvre, l’insensé et le sage d’une manière immuable.

... Tout doit franchir ce terrible passage.
Le riche et l’indigent, l’imprudent et le sage,
Sujets à même loi, subissent même sort.

Et cette mort inévitable saisira tous ces grands coupables enflés d’eux-mêmes, de leur titres, de leur pouvoir, et fiers d’un succès qui n’a pas été légitimement acquis. En les saisissant ainsi

Tout chargés des biens de leur iniquité,
Elle les livrera au bras du Dieu vengeur, dont la justice leur fera expier
bien chèrement la félicité qu’ils ont eue sur la terre.

Une telle pratique, héritée de la prélection scolaire des siècles précédents², (mais dont l’origine est à chercher aussi dans les paraphrases des textes sacrés³ et dont la descendance peut se trouver dans les sermons de prêtres⁴) s’explique ici aisément par la valeur morale accordée aux textes, prétextes à des leçons de morale, ou, pour reprendre l’expression de Drioux, à des « applications morales »⁵.

Mais cette forme de paraphrase a son sens quand bien même sa finalité morale n’est pas revendiquée : c’est elle que définit un certain E. Valton (agrégé des classes supérieures, professeur au collège royal de Charlemagne), lorsqu’il écrit, dans ce qui est sans doute le premier ouvrage méthodologique traitant de l’explication française attendue en licence⁶ :

Outre l’explication des auteurs grecs et latins, vous avez encore celle des auteurs français. Vous devez d’abord être prêt à faire en peu de mots l’analyse d’un ouvrage ou d’une partie d’ouvrage des auteurs indiqués. Vous savez les conditions de toute bonne analyse : que la vôtre soit méthodique, complète et précise. La circonstance veut aussi qu’elle soit brève ; au moins on vous saura gré de cette qualité. Ensuite vous avez à expliquer un passage

1. Il faut noter ici que le poète commence son poème en disant « Je », ce qui n’est plus le cas à cet endroit du poème, où l’énonciateur s’est effacé depuis longtemps : c’est ce qui fait que peu à peu, l’entremêlement des voix de l’auteur et du commentateur sera possible.

2. Cf. *supra*, section 1.2.

3. Voir *infra*, section 2.1.

4. Cf. l’analyse qu’a faite C. Fuchs de tels sermons dans *La paraphrase* (1982a, p. 104-113).

5. Les analyses de l’abbé Drioux peuvent comporter trois étapes (pas toujours réalisées ensemble) : « analyse » ou « résumé », « critique » ou « appréciation critique » ou « critique littéraire », « application morale ».

6. E. Valton (1847), *Choix de sujets de compositions donnés aux examens de la licence ès lettres et aux concours d’agrégation des classes supérieures*, p. 20-21. Ce texte est cité à la fois par Caglar (1995, p. 46 sq.) et Ravoux-Rallo (1996, p. 8), sans qu’ils se citent entre eux et sans citer leur éventuelle source commune, bien qu’ils aient tous deux fait les mêmes erreurs orthographiques dans leur reproduction du texte... Il faut noter que le même Valton publie en 1862 un *Recueil de sujets de compositions donnés aux concours d’agrégation des classes supérieures des lettres, précédés de conseils aux candidats*. Il n’est plus question de la licence, et les conseils sur l’explication de textes français ont disparu, alors qu’entre-temps cette épreuve avait été introduite au concours...

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

Cette *traduction-développement*, en quelque sorte l'*explanatio* de la prélection, cette *paraphrase* pour parler clairement, a une fonction explicative, mais elle peut en même temps permettre de justifier de sa compréhension. Il n'est pas difficile d'imaginer son rôle dans un apprentissage : pratiquée par l'élève, elle peut permettre à la fois à l'enseignant de vérifier la compréhension de l'élève et à celui-ci d'apprendre à penser, à parler, à écrire. C'est très explicitement ce que disent les programmes de l'enseignement spécial ; ainsi, à la suite de la « lecture, avec commentaire, de textes français » (selon les modalités que l'on a vues plus haut), le programme provisoire de 1863 préconise dans un deuxième temps¹ :

2. Des exercices oraux et écrits sur les textes mêmes qui auront été lus et commentés précédemment. Le maître en fera **reproduire les idées principales ou les principaux faits**, tantôt de vive voix, pour exercer les élèves à parler, tantôt par écrit pour les exercer à écrire. Il les habituera à regarder les expressions saillantes et à **chercher des équivalents, afin de prouver ainsi qu'ils ont compris**. Cette méthode, toute pratique, exerce à la fois la mémoire et la réflexion ; elle aiguise la sagacité, et, sans supposer chez l'enfant des facultés qui ne s'éveillent que plus tard, elle l'habitue sans fatigue à se rendre compte de ce que d'autres ont pensé, **et le prépare ainsi à penser par lui-même.**

Même si les modalités changent, on reconnaît là dessinés, de la façon la plus nette, les contours de la paraphrase en usage dans les traités de rhétorique classique. Le mot même est employé par le texte officiel ; en effet, si l'exercice décrit à l'instant convient pour la première année, voici ce qui est dit de la deuxième année² :

Le professeur continuera, en observant une juste gradation, les exercices oraux ou écrits recommandés pour la première année. **Il pourra déjà laisser quelque liberté à l'esprit de ses disciples en ne les retenant pas, pour les explications, dans les limites d'une étroite paraphrase.**

La paraphrase est donc ici envisagée comme une façon de faire pour la première année, trop *étroite* ensuite³. On retrouve les mêmes principes dans les Instructions définitives de 1866, dans lesquelles on peut lire, concernant les élèves de l'année préparatoire (11 ou 12 ans)⁴ :

1. *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1863, p. 338.

2. *Ibid.*, p. 339. Les élèves de première année ont 12 ou 13 ans, ceux de deuxième année 13 ou 14 ans.

3. Notons qu'un siècle et demi plus tôt, chez Rollin (voir *supra*, p. 46), la paraphrase était entendue comme traduction trop libre ; ici, elle est conçue comme traduction sans liberté... Or, c'est cette liberté qui faisait, pour Quintilien, la valeur de la paraphrase, en tant que moteur d'une possible émulation (voir *supra*, p. 27). On peut d'ores et déjà observer deux phénomènes sur lesquels nous reviendrons longuement à plusieurs reprises dans la suite de ce travail : une réelle fluctuation des sens du mot et une utilisation péjorative uniquement (quand la même chose est prônée, ce n'est pas ce mot qui est employé...).

4. *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1866, p. 591 *sq.* Je souligne ce qui me semble le plus significatif.

Le professeur donne les explications propres à faire comprendre les idées de l'auteur et leur enchaînement [...]. Cette lecture et le commentaire terminés, les élèves sont exercés, tantôt à lire le même morceau, tantôt à en présenter de mémoire les traits principaux, avec les explications dont il a été l'objet. Le devoir est **la reproduction par écrit et toujours de mémoire du morceau lu et expliqué, auquel les élèves essayent de joindre par eux-mêmes les pensées qui en découlent naturellement.**

Ces programmes posent bien la valeur rhétorique d'un tel enseignement : « Un vrai cours de rhétorique ne serait pas déplacé vers la fin des programmes de l'enseignement spécial »¹ ; et si l'âge des élèves ne permet pas un enseignement trop technique et trop abstrait, il faut pour le remplacer envisager un cours où l'imprégnation joue un plus grand rôle² :

Faire de nombreuses lectures et en déduire incidemment les principales règles de style et de composition. On donne comme devoir aux élèves, pendant une bonne partie de l'année, **à rédiger le texte qui aura été lu et expliqué devant eux.**

Cela concerne les élèves de seconde année, mais les principes ne changent pas l'année suivante³ :

Les élèves ont entre les mains un recueil de morceaux extraits de nos meilleurs écrivains, qui leur sert de modèle, de guide et de livre de classe. Chaque jour, un fragment est lu par l'un d'eux ; puis, les livres étant fermés, **le lecteur essaie de reproduire ce qu'il vient de lire**, tandis que ses condisciples prennent des notes pour compléter son exposition, la contredire ou la corriger au point de vue de la forme et du fond.

On reconnaît dans ces divers exercices les ancêtres directs des exercices en vigueur aujourd'hui (comme le résumé de texte) ou naguère (comme la reconstitution de textes) et dont nous reparlerons plus loin⁴.

Mais on reconnaît aussi les formes les plus traditionnelles de l'apprentissage de l'écriture en usage dans les écoles de rhétorique : et ce n'est pas un hasard si l'enseignement du français se constitue sur les bases mêmes du seul modèle pédagogique alors disponible. On peut même faire l'hypothèse que l'enseignement spécial avait tout intérêt, pour asseoir sa légitimité, à s'inscrire dans un modèle classique, pour ce qui est des objets d'enseignement tout au moins⁵ : que la *paraphrase* comme mode d'engendrement des discours ait une place objectivement reconnue (quoique sans plus porter ce nom) n'a dès lors rien pour surprendre.

1. *Ibid.*, p. 612.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*, p. 623.

4. Voir *infra*, p. 83 (1.5.2.).

5. Le plan d'étude était révolutionnaire dans sa forme même, puisqu'il n'envisageait pas l'apprentissage dans une linéarité mais plutôt dans une circularité : l'accumulation n'avait pas sa place, c'est une fréquentation des matières qui est visée (facilitée d'ailleurs par l'accompagnement des élèves par le même enseignant plusieurs années de suite).

L'enseignement spécial préfigure en fait, d'une certaine manière, ce que sera l'enseignement du français dans le cursus secondaire classique¹, qui ne lui accordera sa place que 20 ans plus tard.

1. Dans lequel il est d'ailleurs appelé à se fondre : l'enseignement secondaire spécial, devenu secondaire moderne en 1891, sera intégré dans le secondaire classique (section D : langues-sciences) en 1902.

1.4. LE RÔLE DE LA PARAPHRASE DANS L'EXPLICATION FRANÇAISE

L'auteur a un message et le boulot au lecteur c'est de décoder ce message aussi complet que possible. Un bon lecteur c'est comme un détective qui cherche des indices dans le texte.

SAPPHIRE¹

Longue à s'imposer, l'explication de textes français devient une pièce maîtresse de l'enseignement du français au XX^e siècle, avec ses avatars divers, à l'oral ou à l'écrit, de l'*explication* lansonienne² à la *lecture méthodique*³, de la *composition française* à partir d'un texte littéraire⁴ au *commentaire composé*⁵. C'est au tournant du siècle, dans les années 1880, quand l'on peut considérer que le français se constitue véritablement comme discipline autonome, que s'impose la composition française (qui peut consister en un commentaire de texte) et que l'explication française⁶, qui couronne cet enseignement du français⁷, trouve sa forme canonique.

Si l'explication française connaît, au tournant du siècle, des changements profonds qui aboutiront au couronnement lansonien⁸, la référence à ses ancêtres

1. Sapphire, *Push* (1997, p. 133). C'est Precious qui rapporte les paroles de son enseignante, Mrs. Avers (*sic*, donc, pour l'orthographe et la syntaxe).

2. C'est une dénomination abusive qui fait appeler *lansonienne* une forme d'explication dont l'origine n'a pas attendu son auteur putatif, mais c'est une façon de rendre compte de l'importance du rôle qu'a eu Lanson dans la promotion et la fixation des règles de l'explication, ou de sa *vulgate*. Sur l'*invention* de l'explication française, voir l'article classique de M. Charles (1978), dont la teneur est reprise dans *L'arbre et la source* (1985, p. 253-292) et l'ouvrage d'A. Compagnon, *La République des Lettres* (1983, p. 75-89) – en tenant compte des importantes réserves que fait A. Chervel (1985) dans un article de compte rendu. Il faut consulter surtout les quelques pages de *Discours sur la lecture* de A.-M. Chartier et de J. Hébrard (1989), p. 181-216.

3. Codifiée en 1987 (*Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 février 1987).

4. C'était en effet une des possibilités offertes par la composition française, qui apparaît ainsi comme « "l'ancêtre" direct du commentaire composé » (Beaudrap, 1994, p. 7).

5. Réglementé avec précision pour la première fois dans la circulaire n° IV 69-525 du 24 décembre 1969.

6. On appellera le même exercice indifféremment, comme c'est le cas dans l'usage dès le XIX^e siècle, *explication française* ou *explication de textes français*. L'expression *lecture expliquée* est, dès cette époque, quasiment synonyme, mais est plutôt réservée à l'école primaire ou élémentaire ainsi qu'à l'enseignement féminin : un parcours des Instructions officielles et des rapports de jurys de concours le fait clairement apparaître. Une illustration assez limpide est fournie par les deux ouvrages de Sarthou (1912 et 1916), qui présentent la même description de l'exercice, alors que l'un, destiné aux classes *du brevet élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur* est intitulé *la lecture expliquée*, alors que l'autre, destiné à l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles, est intitulé *L'explication française...*

7. « La lecture et l'explication des textes sont les exercices fondamentaux de la classe de français » (Lanson, 1903, p. 176). « La lecture expliquée, trop longtemps subordonnée à l'histoire littéraire a passé du second plan au premier » (Instructions de 1909 [Delagrave, 1911], p. 86). Notons que « cet exercice cardinal de notre enseignement » (comme le nomme en 1960 l'*Encyclopédie pratique de l'Éducation en France*, p. 620) « est la pièce maîtresse et fait l'originalité de notre enseignement » (*ibid.*) Ce que note également, à l'étranger, la plus récente *International encyclopaedia of education* (Husen *et al.*, 1985, p. 5143), qui voit dans l'« explication des textes » (en français dans le texte), « la pièce centrale et la marque distinctive de l'enseignement dans les écoles françaises »

8. On peut considérer que la gestation de l'explication traditionnelle va de 1880 (année de parution des programmes qui instituent véritablement le français comme matière d'enseignement, et où A. Gazier fait paraître son traité) à 1925 (année de parution de programmes également, auxquels se conforment les manuels de J.-R. Chevaillier et de P. Audiat, mais année aussi de la parution d'un opuscule important de Lanson, *Méthodes de l'histoire littéraire*, dont la troisième partie, intitulée « Quelques mots sur l'explication française », met en doute certains des principes qui fondaient sa conception de l'explication de textes [Lanson, 1925, p. 41]).

classiques reste de mise, et le restera longtemps. On lit ainsi, en 1895, dans le rapport d'une commission officielle, à laquelle appartiennent Lanson et quelques-uns de ses fidèles¹ :

L'explication littérale à la fois et littéraire des textes français, analogue à celle des textes latins et grecs, est un des exercices les plus éducatifs qui se pratiquent dans l'enseignement.

On trouve un écho de ce principe dans les rapports de l'agrégation des lettres ; on lit, par exemple, en 1911 :

Un texte français a besoin d'être *expliqué*, tout autant qu'un texte latin ou grec [AL(H) 1911, p. 100²].

Même affirmation dans un rapport de 1923 qui, comme c'est le cas régulièrement depuis que l'épreuve existe, signale les flottements de l'exercice et de sa définition ; après s'être demandé « comment procèdent les candidats pour les textes grecs et latins » et avoir décrit cette manière de faire, le rapporteur ajoute :

Y a-t-il motif à procéder autrement pour un texte français ? Assurément non, et la méthode, en son essence, devrait rester la même [AL(H) 1923, p. 314].

1.4.1. L'explication envisagée comme traduction du texte

La permanence de la référence au modèle classique d'explication fait perdurer la conception initiale de l'explication comme traduction : l'idée revient à cette époque qu'il s'agit tout d'abord de « traduire » ou du moins éclaircir et gloser le français classique devenu presque aussi obscur que le latin des collèges jésuites », comme le souligne S. Branca-Rosoff (1990, p. 149)³. C'est ce qui ressort de certains rapports de jurys de concours : en 1889, E. Zevort écrit, à propos de l'explication de textes français :

1. Cité par Jey (1998, p. 101 et note 65).

2. Rappelons que pour le sens des sigles et les références précises, il convient de se reporter, en annexe 1, à la reproduction des extraits de rapports.

3. C'est d'ailleurs ce qui engendre, à cette époque, la perplexité de beaucoup d'enseignants, se demandant ce qu'il peut bien y avoir à traduire dans un texte contemporain, dont la langue est limpide : cf. A. Mourier, vice-recteur de l'académie de Paris : « Comme il s'agit de notre langue maternelle, on croit qu'il n'y a rien à dire. » (Conseil académique de Paris, 1878 : cité par Chervel, 1993, p. 229) ; G. Rudler (1902, p. 2) : « Avec un écrivain français, on se sent vraiment de la famille. On se trouve ou l'on croit se trouver en face d'idées ordinaires, de mots connus » ; R. Pichon (1895, p. 240 *sq.*) : « L'embarras commence quand commence aussi la langue contemporaine [...]. [À propos d'un texte de Hugo :] ces vers n'ont rien qui arrête, rien qui demande à être traduit ou éclairci » ; c'est pour cette raison essentiellement que Victor de Laprade (1869, p. 105) part en guerre contre l'explication d'auteurs français, dont il ne voit pas l'intérêt, puisqu' « il ne s'agit pas de l'intelligence des mots, ni même d'un simple exercice de grammaire, de logique et d'ancienne rhétorique » ; cf. également le propos de Péguy (1988 [1905]) – sur lequel on reviendra *infra*, p. 170 (3.3.1.) : « Expliquer quoi ? On explique ce qu'on ne comprend pas. On n'explique pas ce que l'on comprend. »

[Certains candidats] ayant à expliquer une page de Rabelais ou de Régnier, se sont perdus dans les menues réflexions sur le vocabulaire et l'orthographe ; ils n'ont point **traduit** le passage, ne l'ont point commenté [AZ 1889, p. 318].

Il s'agit bien là d'auteurs anciens dont la langue peut dérouter un lecteur de la fin du XIX  siècle ; mais la nécessité de la traduction vaut en fait assez vite pour tous les textes¹ : voici deux exemples, datant respectivement de 1907 et de 1928 :

[On ne doit pas] se créer une obligation de **traduire ou de commenter**, sans distinction, tous les mots de la page qu'on est chargé d'analyser et de faire comprendre [AL(H) 1907, p. 383].

Après avoir « **traduit** » le texte, en précisant les significations douteuses, en s'attachant à discerner les nuances, il reste à l'éclairer [AG 1928, p. 112].

De tels propos se retrouveront longtemps sous la plume des rapporteurs ; voici deux extraits de rapports rédigés par deux Inspecteurs généraux qui ont marqué par leurs écrits (scolaires et universitaires) l'enseignement du secondaire des années d'après-guerre, respectivement Pierre Clarac en 1954 et René Morisset en 1964 :

Ils ne s'exerceront jamais trop aux formes les plus humbles de l'explication française : la recherche de l'idée générale, la **traduction** sûre de mots que l'on croit comprendre [...] [AL(H) 1954, p. 24].

De bonnes explications [...] restent trop intellectuelles. Pénétré de l'extérieur plutôt qu'animé du dedans, le texte n'est pas **traduit** comme il peut l'être dans une sorte d'identification temporaire qui n'exclut pas la lucidité [ALM(F) 1964, p. 45].

Les rapports proposent encore d'autres exemples où l'explication est envisagée (en partie au moins, s'entend) comme traduction, avant que, dans les années 1970, la traduction passe pour l'exacte antinomie de l'explication². M. Jey (1998, p. 81) note que c'est dans le contexte des Programmes de 1890 (dans le Rapport sur l'enseignement du français de G. Merlet, publié en 1889) que naît « la notion de "texte" comme extrait » à expliquer, dont le r f rent est la version ou le thème :

L'explication française reprend une des caractéristiques majeures de la traduction, le fait de privilégier l'extrait.

1. Tant il est vrai, si l'on en croit les rapports de jurys, que la langue des auteurs du XIX  siècle est difficile pour les candidats à l'agrégation de 1913 : « Le vocabulaire et le style de nos grands tragiques, le vocabulaire et le style de La Bruyère, ont pour eux [certains candidats] trop de surprises, et il est visible que la langue de Hugo ou de Musset leur en réserve déjà : il sera prudent de leur procurer bientôt, pour les grands poètes du XIX  siècle, des  ditions où une annotation diligente leur facilite, avec l'intelligence historique du texte, l'intelligence même littérale. » L'éclat du mépris dans ce propos rend suspecte la qualité du diagnostic (réitéré régulièrement jusqu'à nos jours, avec une actualisation des références)... Mais l'essentiel est ici de faire ressortir que tout texte peut être perçu comme susceptible de traduction.

2. On verra plus loin (p. 95 [3.1.3.]) en quoi la traduction sera à cette époque considérée comme synonyme de *paraphrase* : la question du lien entre traduction et explication sera traitée plus en détail, faisant apparaître à quelle conditions, dès le début, la traduction peut être rejetée de l'explication dans certains rapports.

Tout cela concourait à faire de l'explication française une forme de traduction. Mais cette filiation découle des postulats fondateurs dans la doctrine de l'explication française telle que Lanson et ses disciples la fixeront bientôt pour près d'un siècle : le texte possède *un sens*, qui est *voulu par l'auteur*, et dont il s'agit de *rendre compte*¹.

1.4.2. La persistance de la paraphrase dans l'explication de texte

Que le dévoilement du sens littéral par *traduction* engage une certaine forme de paraphrase est assez naturel, et on en trouve des exemples assez typiques dans les premiers traités sur l'explication française. Voici pour illustration le début d'une explication littérale², choisie au hasard dans l'ouvrage d'A. Gazier, l'un des premiers auteurs (en 1880) d'une méthode complète d'explication, que les principaux promoteurs de l'exercice citent volontiers comme référence³ ; je souligne en gras⁴ les passages où la reformulation oblige le commentateur à reprendre à son compte l'énonciation de l'auteur – ou des personnages⁵ :

Rome !...ressentiment ! – Ce vers ne peut se comprendre que si l'on rétablit par la pensée les mots sous-entendus : ***Tu me parles de Rome, qui est l'unique objet...*** *Unique* (de unicus, seul de son espèce), est plus fort que *seul*, la preuve en est qu'on dit tous les jours *seul et unique*.

[...]

Rome... adore ! – *Qui t'a vu naître* ne signifie nullement que Rome *était présente* à la naissance d'Horace, c'est une expression très figurée pour dire : ***Telle chose s'est passée de mon temps ; telle personne est beaucoup plus jeune que moi***, etc. Ici, Camille veut dire : ***Rome, ta patrie, Rome dans laquelle tu es né***.

[...]

Allumé par mes vœux. – La haine de Camille est si violente qu'elle souhaiterait de pouvoir, par ses seules prières, *mettre le feu au courroux du ciel* ; toutes ces images accumulées sont très belles.

Dans la même lignée, quelques années plus tard, lorsque F. Brunot tente, dans deux articles de 1895, une entreprise de définition et d'exemplification de l'explication de textes, il multiplie l'usage du verbe *traduire* pour *expliquer* les mots d'un texte⁶.

1. On reviendra plus loin (p. 162, [3.2.3.]) sur cette question.

2. Il s'agit de l'explication des imprécations de Camille dans *Horace* de Corneille, acte IV, scène 5.

3. Cf. G. Allais (1884, p. 18) ou Brunot (1895a, p. 115).

4. Les soulignements italiques sont de Gazier. Il est intéressant de noter que le même Gazier reproche aux candidats d'user de paraphrase ; c'est encore le même Gazier qui interrogea Péguy aux épreuves de licence : ce dernier ironise sur la forme attendue de l'explication. Sur ces accusations réciproques de paraphrase, voir *infra*, p. 170 (3.3.1.).

5. La différence n'est pas vraiment faite dans les commentaires traditionnels. On peut certainement dire la même chose des pratiques orales actuelles : dans une enquête faite aux Pays-Bas, à partir de la transcription de 14 cours de littérature filmés, W. Van Peer (1993, p. 449) fait apparaître que la distinction n'est jamais faite par les élèves ou les enseignants entre ces deux « niveaux du texte » (« levels of the text »).

6. Le même Brunot, dans le même article, condamne cependant la paraphrase.

Son explication, essentiellement linguistique, présente des cas typiques de paraphrase, dont voici un exemple, où je souligne en gras les reformulations paraphrastiques¹ :

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

Le *en de j'en prends [sic] acte* est obscur, tout comme dans un vers de Corneille. L'hémistiche me semble signifier : **Par ces vers-ci je prends acte que je t'ai rendu cet hommage**. La suite des idées, quelque peu pénible à suivre, est, je crois, la suivante : **Je n'ai pas l'haleine assez forte pour te suivre de près et faire partie du cortège de tes disciples immédiats ; dès lors, plutôt que de me jeter dans une entreprise qui me mènerait à un précipice, je me résigne à me contenter d'admirer ton œuvre, puisque je ne puis l'imiter. Mais en abandonnant ta suite, il me reste un désir, celui de montrer néanmoins à tous et à chacun que je suis ton homme, comme je viens de le dire, et dès lors, pour satisfaire ce désir, je déclare ici hautement mon hommage, et je l'inscris dans ces vers pour en prendre acte, de façon que la postérité me compte parmi les tiens, et, grâce à toi, se souvienne de mon nom, etc.**

La paraphrase n'a pas pour but la simple élucidation du sens : elle est nécessaire pour la discussion des idées². Prenons pour illustration le premier exemple d'explication donnée par G. Rudler, un des disciples de Lanson³, dans son traité *L'explication française. Principes et applications*, qui date de 1902. Il s'agit de l'explication d'une fable de la Fontaine, « Le chat, la belette et le petit lapin⁴ » ; Rudler se livre à une reformulation suivie d'une discussion philosophique⁵, ce qui l'amène à reprendre les mots d'un personnage et à s'adresser à lui pour le contredire⁶ :

Il va de même prendre l'offensive et critiquer le raisonnement de la belette, bien modestement encore, il est vrai, et d'une vue assez courte :

Le premier occupant, est-ce une loi plus sage ?

1. Brunot (1895b, p. 273). Il s'agit d'une « annotation en vue de l'explication » du début de la IX^e satire de Régnier.

2. Recommandée par les rapports de concours jusque dans les années 1920 : « La plupart se contentent d'indiquer les idées, au lieu d'en tirer ce qu'elles contiennent et d'en marquer la valeur » (AL 1887, p. 379) ; « On ne saurait trop les engager à se bien pénétrer du sens des textes qu'on leur propose, avant de les développer » (1890 AS[F], p. 26) ; « s'attacher aux idées à exprimer et d'en poursuivre avec fermeté le développement » (AL 1893, p. 363) ; « l'exposition et la discussion des idées de l'auteur » (AG 1894, p. 326) ; « Marquer la suite des idées et les discuter quand il y a lieu » (AG 1902, p. 131) ; « ce sont les idées qu'il s'agit avant tout de dégager, de justifier ou de critiquer » (AG 1920, p. 18).

3. Qui participa, auprès de G. Lanson et en compagnie d'A. Cahen et de J. Bezard, aux conférences pédagogiques sur « l'enseignement du français » de 1909.

4. Fable qui a fait fortune dans les manuels méthodologiques concernant l'explication de texte, puisque F. Buisson en propose une explication modèle dans son *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, (1882, 2^{ème} partie, tome 1, p. 130-132), de même que C.-M. Des Granges et C. Charrier dans l'introduction à leur ouvrage *La lecture expliquée* (1921, p. VII à XII).

5. Par exemple, sur deux vers de la fable (« La Dame au nez pointu répondit que la terre// Était au premier occupant »), voici le commentaire de Rudler : « La dédaigneuse bête ne daigne pas relever la menace du lapin. Elle l'assomme d'abord, du haut de sa tête (césure du 2^e vers), sous une idée générale, un dicton de droit. La fable s'élargit soudain, la propriété va s'y discuter. C'est ce que Labruyère [sic] appellera élever la fable jusqu'au sublime. L'argument au nom duquel la belette revendique le terrier du lapin ne vaut rien. Le droit (?) du premier occupant a cessé de s'appliquer le jour où, la société étant constituée et le sol partagé, la loi en consacre et en garantit la possession. Jean Lapin est bien propriétaire de son trou ; et la belette ne l'ignore pas » (p. 80). Plus loin (p. 87), Rudler cite Taine et ses propos sur la portée philosophique de la fable sur les questions de l'hérédité, de l'égalité, de la propriété, qui font appel à Rousseau.

6. *Ibid.*, p. 85.

Plus sage ? Eh non, puisqu'elle aboutirait à la guerre civile perpétuelle. Mais il s'agissait, Jean Lapin, de justesse, non de sagesse. En homme pratique et de simple bon sens, il ne juge des choses que par leurs effets.

Le pli est pris : la paraphrase peut intégrer l'explication – et l'on pourrait citer un nombre considérable d'exemples d'explications, pris dans les manuels ou les traités de cette époque jusqu'à nos jours, où se trouvent réalisées des formes identiques de paraphrase¹. Et encore faut-il se rappeler que je n'envisage ici que la paraphrase *stricto sensu*, lorsque se mêlent la voix du commentaire et celle du texte, sans même chercher à cerner la part de la reformulation dans les explications, quand ce dernier critère n'est pas présent².

Pour autant, il convient de se rappeler les précautions méthodologiques signalées plus haut³ et ne pas chercher à déduire de ces exemples autre chose que ce qu'ils disent d'évidence : ces explications contiennent des passages que l'on peut qualifier de *paraphrases*, dont la fonction éminemment pédagogique suffit à en justifier la présence ; il faut bien se garder d'en conclure, comme on le fait souvent⁴, que l'explication traditionnelle était *paraphrastique*, puisque tous ces auteurs, on l'a vu, condamnent eux aussi ce qu'ils appellent la paraphrase, comme pratiquement tous les auteurs de traités d'explication de texte jusqu'à nos jours... Notons à cet égard, au passage⁵, que le mot *paraphrase* est susceptible de bien des acceptions, et que son usage a varié, voire varie encore de nos jours selon les contextes, au point de créer de réels *malentendus*.

C'est d'ailleurs en partie la focalisation sur l'objet de cette enquête qui fait ressortir ce qui n'est pas nécessairement constitutif du genre de l'explication de texte. On pourrait lire autrement les exemples d'explication qui jalonnent la constitution de la doctrine, sous la plume des grands initiateurs de l'exercice⁶ : on y découvrirait au contraire de nombreux moyens pour donner même à la *traduction* du sens littéral un

1. Il ne serait d'aucune utilité de faire une moisson complète des paraphrases qui jalonnent les manuels d'explication de texte, d'autant que les exemples ici donnés, fondateurs en quelque sorte, sont significatifs et représentatifs. Il convient encore de noter ici que la plupart de ces manuels condamnent, bien entendu, la *paraphrase* – on reviendra plus longuement au chapitre 3 sur cette apparente contradiction.

2. Les frontières sur ce terrain sont en effet un peu floues, et il ne faudrait pas se forcer beaucoup pour voir partout de la paraphrase... On verra plus loin (chapitre 3) comment l'absence de critère précis peut gêner la détermination de ce qui est ou non paraphrase, avec pour conséquence soit de vider le mot de tout contenu, soit de lui donner au contraire une extension démesurée. C'est la raison pour laquelle je ne peux suivre V. Houdart-Merot (1998) dans son analyse de copies d'élèves rédigées avant les années 1970 : elle y perçoit en effet souvent de la paraphrase (p. 53, 64-66, 99-102, 130 *sq.*), sans jamais préciser les limites qu'elle donne à la notion : ce qui fait que toute impression d'imitation, dans un commentaire, conduit à parler de paraphrase. J'emprunte cependant à son corpus de copie un exemple typique de paraphrase *stricto sensu*, où l'énonciation du texte est reprise par le commentateur : à propos de deux vers de Ronsard, extrait de « Je vous envoie un bouquet... » (« Le temps s'en va, le temps s'en va, ma Dame // Las ! le temps non, mais nous nous en allons »), l'élève écrit : « Eh oui, madame, le temps s'en va, ou plus exactement, c'est nous qui nous en allons. » (Houdart-Merot, 1998, p. 258).

3. Voir *supra*, p. 54.

4. Voir *infra*, p. 154 (3.2.1.), des exemples de propos d'auteurs de manuels ou de guides méthodologiques qui se risquent à faire à grands traits l'historique de l'exercice.

5. Puisque cette question fait l'objet du chapitre 3.

6. Aux noms de A. Gazier, F. Brunot et G. Rudler, il faut évidemment ajouter celui de G. Lanson, qui publie, en 1892 et en 1893, dans plusieurs numéros du *Manuel général de l'instruction primaire*, des modèles de « lecture expliquée d'un auteur français » (pour les épreuves orales du brevet supérieur) qui veulent illustrer un article de cadrage paru le 9 avril 1892 (Lanson 1892).

tour nettement plus *distanzié*, dont le moindre n'est pas l'affichage de la plus grande érudition, faisant appel aux plus sûres méthodes de la philologie – triomphante à l'époque ; c'est là précisément l'une des caractéristiques essentielles de la méthode d'explication qui naît au tournant de ce siècle : on aura à revenir sur cet aspect, décisif dans la disqualification de ce que l'on stigmatise alors comme *paraphrase*.

1.4.3. La finalité morale de l'explication : une source de paraphrase

Dans les exemples ci-dessus, la paraphrase se justifiait par la nécessité soit d'expliquer le sens des mots ou des expressions du texte, soit de discuter les idées de l'auteur. Mais l'explication française se doit de passer du sens *littéral* au sens *littéraire*¹, comme le dit clairement Lanson (1925, p. 46) :

Quand ce travail de mot à mot, pour ainsi dire, est achevé, alors il s'agit de passer du sens littéral au sens littéraire.

Ce *sens littéraire* peut consister en « une étude de goût, une analyse de sensations esthétiques », ou encore « une recherche de l'usage et des applications actuelles de l'œuvre étudiée » (*ibid.*, p. 49). Comme le dit Michel Charles (1978, p. 145), qui cite ce passage :

L'explication littéraire se double ici d'un commentaire moral.

Or, cette visée morale du commentaire est elle-même source de paraphrase. En témoignent par exemple les conseils méthodologiques proposés dans un traité de 1913, destiné aux élèves de l'école primaire, *Les Lectures littéraires de l'école*, par P. Philippon et Mme Plantié ; les auteurs se posent la question de l'« adaptation » des lectures aux élèves de l'école primaire, et affirment (1913, p. 7) :

Nous ne voyons qu'un moyen d'intéresser immédiatement l'élève aux textes ; c'est de prendre notre point de départ *dans son expérience même* ; nous devons, à tout prix, associer le sujet même du morceau à une parcelle de l'acquis moral de l'élève, à l'une de ses idées, à l'un de ses souvenirs, à l'un de ses sentiments [...].

Bien que limitée, l'expérience d'un élève du cours moyen ou du cours supérieur est pourtant suffisante déjà pour permettre cette sorte de **traduction ou d'adaptation** nécessaire.

Une telle conception amène nécessairement à la conclusion suivante² :

Expliquer, c'est ainsi, en un sens, faire vérifier certaines assertions de l'écrivain par l'élève, à l'aide de sa propre expérience. Et la jeune expérience

1. Cette dichotomie était déjà en vigueur à la naissance de l'explication française : voir *supra*, p. 57 et note 3 (1.3.2.).

2. *Ibid.*, p. 9. Notons que les auteurs, à la même page, signalent la paraphrase comme un « écueil » de l'explication.

de l'élève peut déjà, nous l'avons dit, permettre cette **transposition** fort intéressante du texte.

On lit la même chose dans un autre traité de la même époque, destiné tant à l'école élémentaire qu'à l'enseignement secondaire, rédigé en 1912 par M. Sarthou sur la manière d'expliquer les auteurs français ; voici pour lui la quatrième partie d'une explication bien menée¹ :

Analyser et commenter les idées. – On les dégagera d'abord de la forme dont l'auteur les a revêtues : c'est là un exercice assez difficile ; on se contente d'ordinaire de lire ou de réciter quelques-unes des phrases les plus importantes, ce qui est tout à fait insuffisant. *Les élèves doivent prouver leur complète intelligence du texte en exprimant à leur tour, sans son soutien, les idées qu'il renferme.*

Ce principe ne peut que déboucher sur une paraphrase, comme le montrent les explications modèles données par les auteurs : l'explication réside en partie dans le *développement* du contenu moral du texte, qui consiste en une actualisation, une *adaptation* – pour reprendre le mot de Philippon et de Plantié – de la pensée de l'auteur. Pour Lanson, outre « une étude du goût » (Lanson, 1925, p. 49) dans la perspective d'une « éducation esthétique » (Lanson, 1903, p. 187), l'explication de texte permettait « une recherche de l'usage et des applications actuelles de l'œuvre étudiée » (Lanson, 1925, p. 49)², en vue d'une « formation de la conscience intellectuelle, morale et civique par l'étude littéraire » (Lanson, 1903, p. 187)³. L'utilité morale de l'explication explique certains sujets de composition française qui portent sur l'explication ou le commentaire d'un texte littéraire⁴, où le candidat est invité, jusque dans les années 1930, à *discuter* de la valeur morale du texte⁵.

1. Sarthou (1912, p. 3 *sq.*) ; le même contenu, à la lettre près, se trouve dans Sarthou (1916, p. 3 *sq.*). Le soulignement est de l'auteur.

2. On a vu *supra* (p. 59 [1.3.3.]) la place des « applications morales » dans les explications d'un abbé Drioux. Cf. cette remarque d'un auteur de manuel plus récent (et laïque) : « Ce commerce intime avec les bons auteurs contribue puissamment à perfectionner notre style et nos goûts artistiques et, ce qui vaut mieux encore, à nourrir notre esprit et notre cœur de grandes pensées et de nobles sentiments » (G. Baconnet, 1923, p. 6).

3. Cette leçon, professée à l'École des Hautes Études Sociales, a été regroupée avec d'autres (ayant pour auteurs Lavis, Croiset, Seignobos, entre autres), sous le titre *L'Éducation à la démocratie*. Le titre explique le sens du propos de Lanson, qui l'explique dans cet autre passage (p. 162) : « Voici donc le triple but qui nous est assigné, intellectuel, moral et civique. Nous n'avons pas le droit, sous prétexte d'une tradition ancienne, et antérieure à la démocratie, de l'enseignement littéraire, et sous prétexte d'un goût, d'une opinion personnelle, nous n'avons pas le droit de nous refuser à ce devoir, et de dire : "Nous enseignerons la littérature littérairement, c'est-à-dire esthétiquement ; nous formerons le goût, nous exciterons l'imagination, nous affinerons la sensibilité. Nous ferons ou nous essaierons de faire des artistes. Nous en raterons mille, mais nous en réussirons un. Et notre devoir sera rempli. Le reste ne nous regarde pas." Nous n'avons pas le droit de dire cela. »

4. Soit en moyenne environ 20% des sujets (avec une petite variation selon les années), selon le relevé d'A. Prost de 1912 à 1964 (1982, p. 68), confirmé par l'analyse des annales du baccalauréat de 1934 par A.-R. de Beudrap (1994, p. 10), ainsi que par l'étude statistique d'un corpus de 2000 sujets d'examen de trois épreuves (baccalauréat, brevet supérieur et diplôme de fin d'études des lycées de jeunes filles) de 1881 à 1924, effectuée par C. Decomps (1992, p. 133) : cette dernière note que dans les sujets de commentaires « la part des enjeux moraux est [...] assez considérable : le quart des indications apportées par le jury. »

5. Voici quelques exemples, que j'emprunte à Prost (1982, p. 69), à Beudrap (1994, p. 11), à Jey (1998, p. 103 *sq.*) : « Vous étudiez les quelques vers qui suivent et vous ferez à leur sujet les remarques littéraires ou morales qui vous paraissent à propos. » (1912 ; Il s'agit d'un extrait d'*Horace*) ; « Vous déterminerez, d'après ce passage, le caractère d'Alceste, en signalant les mérites qui le rendent sympathiques, et le défaut ("Je veux qu'on me distingue...") où risque de tomber ce très honnête homme. » (1912) ; « Que pensez-vous de cette définition

Cette finalité morale de l'explication est inscrite dans les textes officiels depuis le début, comme le montre cet extrait des Instructions officielles de 1890¹ :

L'enseignement des lettres sera moins littéraire mais plus philosophique et plus humain ; il deviendra à sa manière une véritable leçon de choses morales professée par des écrivains de génie².

Et rien ne démentira jamais le primat de l'éducation morale dans l'explication de texte, jusqu'à une période très récente, que ce soit dans les Instructions officielles³ ou dans leur exégèse par des Inspecteurs Généraux⁴.

Faut-il s'étonner si l'exigence morale de l'explication, qui doit *adapter, transposer, appliquer*, nous dirions sans doute aujourd'hui *actualiser* les leçons du texte, lui donne, par moment, un tour paraphrastique ? On pourrait évidemment multiplier les exemples, glanés dans des manuels : nombreux sont les modèles d'explications qui empruntent à la paraphrase ses oripeaux, quel que soit le niveau de classe envisagé : résidu assez logique de la rhétorique, comme le note C. Decomps (1992, p. 134) :

du bonheur donnée par Marot ? Êtes-vous en tout point de son avis ? » (1912) ; « Vous ferez quelques observations sur les traits caractéristiques du conteur satirique chez Voltaire et vous discuterez l'opinion. » (1934).

1. Instructions officielles de 1890, *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1890, tome II, p. 451.

2. Comme le note M. Jey (1996, p. 166), « la Commission reprend le mot de Jules Ferry, qui inspira la réforme de 1880 : "les leçons de choses à la base de tout". » Cf. ce titre de manuel, de la même époque, assez révélateur : Charles Delon (1887) *La leçon de choses. Théorie et pratique. Avec un appendice sur la lecture expliquée*, qui affirme, en introduction de cet appendice : « La lecture expliquée offre avec la *leçon de choses* les plus étroites affinités, tant pour le fond que pour la forme. »

3. « La lecture expliquée [...] est aussi le principal instrument d'éducation morale. Il est donc indispensable qu'il reçoive toute sa valeur éducative autant qu'instructive [...]. Comme ces beautés ne sont pas de pure forme, [la lecture expliquées est] un exercice dont la valeur morale ne saurait être surfaite » (Instructions de 1909 [Delagrave, 1911], p. 83) ; « [...] le souci toujours présent (à peine est-il besoin de le dire) de l'éducation morale » (Instructions de 1925, classes de sixième, cinquième, quatrième [Vuibert, 1925], p. 30.) ; « On s'en peut promettre un profit décisif pour la formation du goût et pour l'affermissement du jugement moral chez nos jeunes gens » (1925, classes de troisième, seconde, première [Vuibert, 1925], p. 34) ; « C'est à travers une page de français qu'on pourra lui faire saisir le plus aisément les réalités concrètes et les réalités morales du passé comme de notre temps » (Instructions de 1938 [Vuibert, 1938], p. 22) ; « [Les professeurs] veillent à ce que tout texte retenu contribue à la formation intellectuelle, esthétique, morale des élèves » (Instructions pour le collège de 1977 [CNDP, 1977], p. 59). L'importance donnée ces derniers temps à la formation civique de l'élève et au rôle du français dans celle-ci donne à penser que la discipline vise toujours la « formation de la conscience intellectuelle, morale et civique par l'étude littéraire » (ce sont les mots de Lanson : voir *supra*, p. 70, note 3). Il en est de même en Belgique : pour le Ministère de l'Instruction publique (*Instructions provisoires concernant la réforme de l'enseignement moyen. Français*, 1952), l'un des buts de la lecture est de façonner « le goût et le jugement des élèves sur des œuvres qui attestent les grandes valeurs humaines » (cité par Dufays *et al.*, 1996a, p. 21) ; pour la Fédération de l'enseignement moyen catholique (*Programme et directives. Français*, 1962), la lecture a pour but de donner aux élèves des « cadres de pensée, de leur faire prendre conscience de leur richesse intérieure et de parfaire leur expérience au contact des grands esprits » (*ibid.*) ; pour la Fédération nationale de l'enseignement technique catholique (*Langue maternelle. École professionnelle secondaire supérieure*, 1964), il s'agit par la lecture de « former le jugement, de le guider, de faire naître et de cultiver une morale saine et chrétienne » (cité par Dufays *et al.*, 1996a, p. 21).

4. Cf. l'« Instruction du 5 juin 1953 concernant la formation morale par l'explication des textes français », reproduite dans le *Memento* publié par le Ministère de l'Éducation Nationale (1953, p. 25) : « Il y a peu de textes littéraires, de grands textes – et c'est à ces grands textes que doit être prise la substance de l'enseignement littéraire dans toutes les classes, – qui ne comportent pas d'appréciation morale. » Les écrits et les paroles des Inspecteurs généraux avaient d'autant plus d'importance dans les années 1950-1960 qu'ils devaient remplacer les textes officiels manquants, puisque les Instructions officielles de 1938 étaient encore en vigueur en 1977.

L'explication de texte, qui entendait par la rigueur de sa méthode renouveler l'approche de la littérature, retrouve ainsi ce formalisme rhétorique qu'elle espérait tant dépasser. La spécificité des textes compte finalement moins que l'approfondissement personnel dont ils sont l'occasion.

1.4.4. La reformulation recommandée par les Instructions officielles comme aide à la compréhension

La pratique orale de l'explication engendre la reformulation – et ce sont les Instructions officielles elles-mêmes qui la recommandent, pour aider les élèves à comprendre les textes¹. Un simple parcours des Instructions officielles depuis un siècle concernant les exercices de lecture – suivie ou expliquée, pour reprendre les dénominations qui datent de 1938, mais qui renvoient à des pratiques antérieures² – fait apparaître l'importance de la reformulation des textes littéraires dans les pratiques de lectures recommandées en classe – sans que le mot *paraphrase* soit employé, évidemment³. Contentons-nous de quelques références concernant la lecture suivie où, du primaire au lycée (avec des différences peu pertinentes ici), sont préconisées les reformulations orales – faites par les enseignants ou les élèves.

L'une de leurs fonctions peut être d'éviter la lecture de passages non étudiés en classe. Ainsi, en 1925, date où l'on s'interroge plus particulièrement sur les modalités pédagogiques de la lecture, on note que, comme on ne peut pas tout expliquer d'une oraison funèbre de Bossuet ou d'une tragédie de Corneille, « quelques parties [...] de ces grandes œuvres pourront être résumées⁴. » Concernant ce qui s'appelle désormais la lecture suivie, les Instructions de 1938, dans la droite ligne des précédentes, rappellent qu'il est nécessaire que le professeur « résume les passages de liaison⁵. » On retrouve les mêmes principes dans les Instructions officielles plus récentes, que ce soit en collège ou en lycée⁶.

La reformulation orale peut avoir une autre fonction pratique dans le cadre de la lecture littéraire scolaire, soutenir la mémoire de l'élève : c'est le cas particulièrement en primaire, où « l'entraînement à la lecture longue implique, en fait, que l'on permette à chaque enfant de bien mémoriser ce qui a déjà été lu. Or, cette mémorisation passe par une reformulation, une restructuration progressive du texte⁷. »

1. Sur le rôle de la paraphrase comme aide à la compréhension dans l'interaction enseignant-apprenant, cf. Nonnon (1993).

2. La lecture suivie est née en 1938 (par opposition à la lecture expliquée) et ne recoupe qu'en partie la « lecture courante » des Instructions officielles de 1909 et de 1925. Elle est à mettre en relation avec la « lecture d'œuvres » des Instructions officielles des écoles primaires supérieures de 1920 (Chervel, 1995a, p. 290). Voir la filiation dressée par ces mêmes Instructions de 1938, p. 61. Cf. Chartier et Hébrard (1989, p. 215).

3. Mais qu'on quitte les textes officiels et la phraséologie propre à la discipline, c'est ainsi que peut se nommer « le plus banal des procédés scolaires », comme l'appelle P. Veyne (1995, p. 226) : « lorsqu'il faut faire comprendre un vers difficile de Mallarmé ou de Gongora, que fait-on ? On "dit ce que cela veut dire", on paraphrase. » On reviendra sur P. Veyne dans l'analyse de ses paraphrases de R. Char, *infra*, section 2.3.

4. *Instructions* de 1925, Paris, Vuibert, p. 34.

5. *Instructions* de 1938, Paris, Vuibert, p. 64.

6. La formule « sous bénéfice de résumés pour les passages de moindre intérêt » se retrouve à la fois dans les *Instructions* de 1977 (collège) et celles de 1981 (lycée).

7. Ministère de l'Éducation Nationale (1992) *Maîtrise de la langue à l'école*, p. 103.

Il peut s'agir encore de mesurer la compréhension des élèves¹ ou de les aider à se faire une représentation juste du « sens littéral », comme le disent explicitement les Instructions officielles pour le collège de 1977, soit que le professeur « assure la compréhension littérale² », soit qu'un dialogue avec la classe permette « d'assurer la compréhension littérale³. » Dans tous les cas, il s'agit, comme le précise explicitement un arrêté concernant les programmes de l'École Normale en 1905, de « reproduire le sens » du texte⁴. De telles reformulations ont d'ailleurs pour fonction, si elles sont répétées, d'améliorer la compréhension⁵.

La lecture méthodique des années 1980 n'a rien changé en la matière : si les Instructions officielles précisent d'emblée qu'elle « rejette la paraphrase »⁶, il est dit aussi qu'elle « permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs. » Or, si les élèves doivent formuler leurs premières réactions de lecteurs, quelle forme peuvent-ils leur donner, sinon celle de la reformulation ? En fait, il n'y a pas de doute sur la nécessité de la reformulation dans un rapport de lecture spontané : dans le même texte de 1987, est présentée la « lecture cohérente » que le professeur peut engager avec les élèves en dehors de la lecture méthodique ; elle repose sur des questions du type : « de quoi s'agit-il ? Qui voit ? [etc.] » ; que met-on en œuvre ici, sinon une « mise à plat du signifié », pour reprendre l'expression qu'utilise M. Descotes (1989, p. 24) dans son analyse du texte officiel de 1987, pour définir la paraphrase que la lecture méthodique rejette⁷ ?

Notons au passage, pour conclure ce relevé des Instructions officielles, que ces reformulations orales trouvent leur prolongement dans deux types d'activités écrites, que l'on traitera spécifiquement plus loin : le résumé de textes⁸ et les questions de compréhension, qu'il s'agisse de questions devant aider à la préparation d'une lecture

1. Le livret d'*Accompagnements* aux nouveaux programmes de sixième (1996) définit la « lecture cursive » en classe comme « visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par un exercice collectif : questions orales, résumé oral, reformulations ».

2. L'expression se trouve dans les Instructions officielles à propos de l'utilité méthodologique du résumé : « le professeur le [*i.e.* le texte] lit lui-même et en assure la compréhension littérale » (sixième-cinquième) ; « Le professeur se charge de la lecture et assure la compréhension littérale » (quatrième-troisième).

3. À propos de la reconstitution de texte (quatrième-troisième) : sur cet exercice, voir *infra*, p. 83 (1.5.2.).

4. Chervel (1995a, p. 223). En 1958, dans une circulaire pour le concours d'admission à l'École Normale, il est attendu des candidats qu'ils puissent « dire ce qui est décrit et raconté » (Chervel [1995b], p. 161).

5. C'est à ce titre que *La Maîtrise de la langue à l'école* (*op. cit.*, p. 37) recommande « le rappel immédiat ou différé d'un texte préalablement lu par l'adulte. »

6. Rappelons les références : *Bulletin Officiel* spécial n°1 du 5 février 1987.

7. Les nouvelles Instructions officielles pour le collège, publiées régulièrement depuis 1996 et qui couvrent désormais tout le collège (puisque les programmes pour la classe de troisième entrent en vigueur en septembre 1999) donnent une place importante à la lecture méthodique ou analytique, mettent en garde contre « tout excès "techniciste" », mais prônent « de toujours associer données formelles, sens et valeurs des textes », ce qui est le propre de la lecture méthodique (les citations sont extraites de l'*Accompagnement des programmes de 6^e*, 1996). La reformulation n'est pas expressément recommandée dans ces nouveaux programmes, même si rien ne l'interdit. On a là une marque très nette de la poursuite de la dérive formaliste de la discipline (cf. *infra*, p. 167 [3.2.5.] et p. 431 [9.3.1.]).

8. Voir ci-dessous, p. 81 (1.5.1.).

en classe¹ ou de question devant évaluer la compréhension de l'élève au brevet des collèges².

Les élèves intègrent assez facilement cette règle que le questionnement sur la compréhension est une nécessité dans l'acte d'interpréter. B. Veck (1992), dans son enquête qui invitait les élèves à poser des questions sur un texte, repère une stratégie de questionnement qui consiste en une « paraphrase » qui n'est pas, à ses yeux, comme d'autres formes de questionnement, « aux marges de la discipline » (*ibid.*, p. 54), selon le principe qu'il énonce ainsi (*ibid.*, p. 55) :

L'exécution minimale des termes du contrat disciplinaire suppose effectivement que soit remplie la condition *sine qua non* de l'établissement d'un discours commun aux élèves et au maître sur l'objet étudié, ce qui passe prioritairement par la connaissance de cet objet, reposant sur un certain nombre de références partagées. Et il n'est pas rare que cette connaissance soit effectivement vérifiée et évaluée en classe de diverses façons (établissement de questionnaires, de fiches de lectures...)³.

1.4.5. Le rôle de la paraphrase dans les pratiques orales d'explication

On peut ainsi sans grand risque faire l'hypothèse que les pratiques orales d'explication dans les classes donnent à la paraphrase, depuis toujours, une place de choix. Il me plaît de citer, non seulement à titre de curiosité⁴ mais parce qu'il s'agit là d'un témoignage sur une pratique orale de l'explication en classe, les propos d'un certain H. Carrière, préfet des études au Petit Séminaire d'Arras (1928, p. 10-13) :

« L'explication française » consiste à « expliquer du français » c'est-à-dire à lire et à comprendre ensemble – ensemble : professeurs et élèves – beaucoup de beaux textes, pour y recueillir de belles *idées*, pour y rencontrer de beaux *sentiments*, pour y glaner des *expressions* justes et belles [...]. [Il faut] avec les élèves ou du moins devant eux, [...] *expliquer le beau texte* (le déplier, c'est-à-dire selon l'étymologie : *étaler tout ce qu'il renferme dans ses plis*). [...] Il faut s'arrêter souvent, comme on a fait soi-même à sa chambre⁵, prendre le temps de comprendre. **Paraphraser**. Faire tout haut les réflexions que suggère le texte (Tiens ? Ah oui... très drôle !...) Poser des questions, même assez loin du sujet, mais qu'amène l'association des idées ou une ressemblance de mots. *Remuer des idées*, les disputer ensemble, à l'occasion. En tout cas, bien comprendre tout. Voilà proprement de l'explication française.

1. Les questionnaires ont eu une réelle fortune dans les Instructions officielles : depuis 1925 jusqu'aux dernières Instructions officielles pour le collège, les allusions à cette forme de préparation de la lecture abondent. Il faut rapprocher cette pratique du questionnaire de celle de la fiche de lecture, constamment recommandée depuis 1977.

2. La forme et la fonction paraphrastique des questions sur les textes au brevet des collèges fera l'objet d'une analyse spécifique *infra*, chapitre 8 (particulièrement section 8.1.).

3. Certes, Veck tient à préciser à propos de l'opération de paraphrase : « si elle figure bien parmi les termes du contrat dont elle conditionne l'exécution, elle n'en constitue cependant que le préalable obligé. » On reviendra (*infra*, p. 182 [3.3.4.]) sur cet aspect.

4. On a là en effet un des très rares textes qui conseillent la paraphrase comme forme d'explication.

5. Il est question ici du professeur pendant la préparation de la leçon.

C'est ce principe que l'on voit à l'œuvre quand on lit des transcriptions d'interactions entre professeur et élèves, à l'école, au collège ou au lycée. C'est à un classique de la littérature pédagogique, *Le français tel qu'on l'enseigne* de F. Marchand (1971) que j'emprunterai un exemple précis du niveau primaire ; il s'agit d'une « leçon de vocabulaire¹ » en Cours Moyen, à partir du texte suivant d'Alain-Fournier² :

C'était une espèce de tournoi où les chevaux étaient les grands élèves, chargés des plus jeunes, portés sur leur épaules.

Partagés en deux groupes qui partaient des deux bouts de la cour, ils fondaient les uns sur les autres, cherchant à terrasser l'adversaire par la violence du choc, et les cavaliers, usant du cache-nez comme de lasses, ou de leurs bras tendus comme de lances, s'efforçaient de désarçonner leurs rivaux.

Il y en eut dont on esquivait le choc et qui, perdant l'équilibre, allaient s'étaler dans la boue, le cavalier roulant sous la monture.

Voici le début de la leçon, où l'on voit comment les reformulations des élèves sont induites par les questions du maître et comment les reformulations introduisent une sorte d'*adaptation* à caractère moral à l'expérience actuelle des élèves³ :

- Où se déroulait ce jeu ?
- *Dans la cour de l'école.*
- Quel est le rôle des grands ?
- *De porter les petits sur le dos.*
- Et celui des plus petits ?
- *Le rôle des plus petits était de faire le cavalier.*
- En quoi consistait le jeu ?
- *Le jeu consistait à désarçonner les cavaliers ennemis.*
- Comment les cavaliers s'efforçaient-ils de désarçonner les cavaliers ?
- *Ils s'efforçaient de désarçonner leurs rivaux avec la violence du choc.*
- Ce jeu serait-il toléré dans votre école ?
- *Non, il ne serait pas toléré.*
- Pourquoi ?
- *Parce que c'est un jeu dangereux.*
- Quel était, d'après le texte, l'état de la cour ?
- *La cour était très propre, il n'y avait pas de boue.*
- Les enfants aimaient-ils ce jeu malgré sa violence ?
- *Oui, les enfants aimaient ce jeu.*

En 1995, dans sa contribution à un numéro de revue consacré au *Français tel qu'on l'enseigne, 25 ans après* (1995), A. Mauffrey retranscrit à son tour une leçon « mêlant explication de texte et vocabulaire », faite en CM2 à partir du même texte⁴, dont voici

1. La leçon, enregistrée en février 1969, est reproduite par Marchand dans le chapitre qu'il consacre au « dialogue maître-élèves » : l'objectif de Marchand n'est pas d'analyser l'usage scolaire d'un texte, mais les interactions entre l'enseignant et les élèves.

2. Il s'agit d'un extrait du *Grand Maulnes*, reproduit par Marchand, *ibid.*, p. 93.

3. *Ibid.*, p. 94. Je reproduis ce passage en allant à la ligne à chaque réplique et en mettant en italique les réponses des élèves aux questions du maître.

4. Mauffrey (1995, p. 26).

le début, qui propose autant de reformulations paraphrastiques que la transcription précédente, même si elles ne sont pas de même nature¹ :

- Que nous raconte ce texte ? N.
- *Ce texte nous raconte un tournoi de chevaux et il y a des personnes dessus. Alors il y a deux camps, adversaires, dans une cour, et ils essayent de pousser en fait les personnes qui sont sur les chevaux, dans la boue.*
- *Je ne crois pas...*
- W. ?
- *Je ne crois pas que ce soit des chevaux. Je crois que c'est des enfants, un peu comme dans notre cour, et qui montent sur leur dos. Et comme ils disent qu'ils se battent avec des cache-nez ou qu'ils tendent la main comme une lance, je pense que c'est plutôt comme on fait dans la cour à se porter sur le dos.*
- Très bien. Qui est-ce qui veut intervenir ? P.
- *Je suis d'accord avec W., parce que, dans la première phrase, il dit : « C'était une espèce de tournoi où les chevaux étaient les grands élèves...*
- Très bien.
- *... et chargés des plus jeunes, ils grimpaient sur leurs épaules » C'est-à-dire que les plus jeunes c'étaient les cavaliers et ils essayaient de faire tomber leurs adversaires, avec leur cache-nez ou avec les bras comme des lances, pour qu'ils tombent par terre dans la boue.*

Liliane Sprenger-Charolles, dans son article « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte » (1983), retranscrit un extrait de cours magistral dialogué dans une classe de quatrième, qui consiste en l'explication du « Fleuriste » de La Bruyère. En voici un simple échantillon, où la paraphrase apparaît assez clairement (*ibid.*, p. 55), dans l'explication des premiers mots du texte de La Bruyère (« Le fleuriste a un jardin dans un faubourg : il y court au lever du soleil, et il en revient à son coucher »)² :

- | | |
|-------|--|
| 80 M | Dans un premier temps il ³ nous situe le cadre de l'action du fleuriste
ı un jardin dans un faubourg bien ı il y court au lever du soleil, et en
revient à son coucher ⁴ ı ah là ı très important ı capital ı pourquoi ?
ı chut ı Geneviève ? |
| 81 Eg | Il travaille toute la journée dans son jardin |
| 82 M | Oui mais ı qu'est-ce qui laisse supposer qu'effectivement il travaille
toute la journée ? ı Catherine ? |
| 83 Ec | (pas de réponse) |
| 84 M | Je te dis de travailler ı Geneviève ? |
| 85 Eg | Il y va le matin et il en revient le soir |
| 86 M | Bien ı il reste toute la journée / |
| 87 Eo | Ça veut dire la passion qu'il a |

1. *Ibid.*, p. 27. J'utilise les mêmes règles de reproduction que pour l'exemple précédent.

2. Je reproduis l'extrait en respectant le code de transcription de l'article. ı signale une courte pause, ıı une pause de plus d'une seconde, / une interruption. Les désignateurs sont les suivants : M désigne le maître, E les élèves, identifiés (Ec) ou non (Ex).

3. L'auteur, comme il est dit quelques lignes plus haut.

4. Pour cette phrase, Sprenger-Charolles met des guillemets, que je supprime, puisque la citation n'est pas exacte : il peut donc aussi bien s'agir d'une paraphrase au sens strict. Il est vrai que dans la reproduction du texte de La Bruyère par Sprenger-Charolles (*ibid.*, p. 52), le texte était un peu inexact (« et il revient »).

Le même genre de paraphrase¹ apparaît dans les pratiques orales d'explication des plus grandes classes : je terminerai ce très court parcours des usages pédagogiques de la paraphrase par un emprunt à Michel P. Schmitt, qui a récemment transcrit, dans *Leçons de littérature* (1994), plusieurs explications de texte faites par divers professeurs². Prenons la première explication, d'un extrait des *Essais* de Montaigne³, dont voici les deux premières phrases⁴ :

C'est aussi pour moy un doux commerce que celui des belles et honnestes femmes : « *Nam nos quoque oculos eruditos habemus.* » Si l'ame n'y a pas tant à jouyr qu'au premier, les sens corporels, qui participent aussi plus à cettuy-cy, le ramenant à une proportion voisine de l'autre, quoy que, selon moy, non pas esgalle.

L'enseignant propose à ses élèves de faire une « traduction juxtalinéaire », en vertu de « la conviction que la langue de Montaigne est inaccessible aux condisciples »⁵ ; en voici la reproduction⁶ :

HIPPIAS⁷. – Alors ! On commence ! On lit deux phrases, et on dit ce que vous diriez, vous. [...] Qu'est-ce qu'on pourrait dire au début ?

AXEL. – On change rien.

HIPPIAS. – La première phrase, on pourrait ne pas la changer ? Je doute fort que si vous aviez à parler de vos rapports avec le sexe féminin, vous parliez de « commerce » ! On remplacerait « commerce » ! Qu'est-ce qu'on pourrait dire ?

FILLE. – « Fréquentation » ?

HIPPIAS. – Oui ! Par exemple, je considère que « fréquentation des femmes » serait mieux. « Belles et honnêtes », ça veut dire des femmes belles et de bonne condition. Bon ! « ...est une chose agréable », ou bien : « ...est une fréquentation agréable. » On laisse tomber la citation latine. Ensuite, qu'est-ce qu'on va dire ? Pour cette phrase-là ? [...]

AXEL.- « Même si le plaisir n'est pas si intense. »

HIPPIAS. – Qu'est-ce que ça veut dire ? [...] Alors, deuxième phrase. Qu'est-ce qu'on peut en faire ? Je vous l'ai expliquée ! Qu'est-ce qu'on dirait ? Par exemple, si vous voulez : « Si l'âme n'ignore pas tout du plaisir, etc. » On peut garder la formulation ; « ...qui participent aussi plus à celui-ci », ça veut dire qu'ils ont une plus grande place dans l'amour. « Le

1. Sprenger-Charolles n'emploie pas le mot, mais voici son commentaire de cette explication, du moins la partie qui nous préoccupe ici, où l'on retrouve les choix lexicaux caractérisant ordinairement le discours de dépréciation de la paraphrase scolaire – qu'on analysera *infra*, au chapitre 3 : « Le portrait du fleuriste est étudié en lui-même, l'explication ne “**décolle**” pratiquement pas du texte, du **mot à mot** (du **littéral**) » (Sprenger-Charolles, 1983, p. 58) ; ou encore : « Le commentaire, la glose, ne peut donc être qu'une aporie vu qu'elle n'amènera jamais qu'à **dire moins bien ce que l'auteur exprime parfaitement**. D'où le danger de la **redite pure et simple**, de la **tautologie** : par exemple “*le fleuriste a un jardin dans un faubourg*” veut dire qu’“*il y a un jardin dans un faubourg*” » (*ibid.*, p. 59).

2. On reviendra plus loin (p. 174 [3.3.2.]) sur le discours de Schmitt à propos du métatexte produit par les enseignants.

3. Montaigne, *Essais*, III, 3. Le texte est reproduit par Schmitt, *ibid.*, p. 199.

4. Dans l'orthographe de l'époque telle que la reproduit Schmitt qui, dans sa transcription, la modernisera...

5. C'est Schmitt qui interprète ainsi les intentions de l'enseignant, *ibid.*, p. 163.

6. *Ibid.*, p. 20 sq.

7. Tel est l'un des noms grecs, « arbitrairement empruntés à Platon », que Schmitt donne aux « rhéteurs » que sont, à ses yeux, les enseignants dont il enregistre les « leçons » (*ibid.*, p. 8). Je reproduis exactement la transcription de Schmitt, en gommant les remarques touchant à la discipline.

ramènent », c'est-à-dire : le rendent presque égal à l'amitié. Donc, ça veut dire : si l'âme n'a pas autant de profit dans l'amour que dans l'amitié (sous entendu), néanmoins il y a dans l'amour les sens corporels qui jouent un plus grand rôle. C'est plutôt un corps qui l'emporte. Bon ! Encore le corps. Bon ! Donc, ça rend les deux choses à peu près égales. Dans l'un c'est plutôt l'esprit, dans l'autre c'est plus le corps. Finalement ça s'équilibre. Mais : « ...quoique, selon moi, non pas égale », c'est-à-dire que, ce qu'il préfère, c'est l'amitié : c'est ça que ça veut dire. Il accorde une plus grande importance au sens spirituel.

La volonté de clarifier un sens perçu comme complexe n'est pas la seule cause, comme le note Van Peer (1993, p. 447)¹ : c'est souvent dans l'intention de « dévoiler les strates plus “profondes” de la signification »² que la paraphrase est utilisée en classe, comme le montre ce dernier exemple, encore emprunté à Schmitt, à propos d'une lettre de Mme de Sévigné³, où la paraphrase a une fonction de soulignement du propos de l'auteur :

« Comprenez-vous bien ce que je souffris ? »

Il y a reprise de la même interrogation, répétition. Ce n'est plus « Comprenez-vous bien tout ce que je sentis ? », mais : « Comprenez-vous bien tout ce que je souffris ? » Cette interrogation, bien sûr, appelle une réponse négative : parce que Mme de Grignan ne peut pas imaginer toute l'ampleur de la souffrance de sa mère.

Envisagée dès le départ comme traduction, l'explication de texte, « traditionnelle » ou « méthodique », ne pouvait éviter de laisser une place de choix à la paraphrase ; si celle-ci en a perdu la visée initiale que lui assignaient les rhéteurs grecs, l'apprentissage de la production de discours, elle en reprend la forme, lui donnant comme fonction d'accompagner l'apprentissage de la réception des textes...

1. Dont on peut ici reproduire, comme exemple typique de paraphrase, un extrait de transcription de cours sur un poème de C. Huygens (1596-1687), « Aen mijn kinder op mijn 89. Verjaering » (« À mes enfants, le jour de mes 89 ans ») « Il voit la mort comme l'accomplissement d'une vie. Il dit : “O.K., ça va, c'est bon, j'en ai vu assez” » (Van Peer, 1993, p. 455 – je traduis).

2. « Uncovering the “deeper” layers of meaning. »

3. Lettre à Mme de Grignan, du vendredi 6 février (1671), qu'il est inutile de reproduire ici. La « leçon » est faite par « Lysis » ; *Ibid.*, p. 51.

1.5. PRATIQUES ACTUELLES DE LA PARAPHRASE HORS DE L'EXPLICATION DE TEXTE

Cette forme très particulière d'invention « originale » qui consiste surtout à retravailler les matériaux d'autrui.

JACK GOODY¹

La discipline « français » s'est constituée rapidement en discipline de la *lecture*, quand ses ancêtres directs, fondés sur la rhétorique, s'entendaient comme disciplines de l'*écriture*. Il est normal dès lors que ne soient pas privilégiés des exercices d'écriture comme la *paraphrase*, fondés sur l'imitation des auteurs : l'explication de texte a pris la première place. Ce conflit de position apparaît bien, par exemple, dans ce propos d'un professeur au collège Stanislas, L. Clément (1892, p. 128) qui écrit, après avoir loué l'introduction de l'explication (écrite) des auteurs français dans les classes de grammaire :

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

La preuve *a contrario* du discrédit jeté sur ce type d'exercices et de son remplacement, à la fonction d'exercice-roi de l'enseignement, par l'explication de texte se trouve dans le plaidoyer qu'un Antoine Albalat peut faire en 1899 pour un apprentissage de l'écriture. Dans *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*², Albalat s'en prend violemment à l'explication de texte, pour conseiller un exercice très exactement calqué sur la paraphrase des rhéteurs antiques, qu'il ne cite d'ailleurs jamais³ :

Que pensez-vous de ce style ? D'où vient sa force ? **Qu'eût dit à la place un écrivain ordinaire ?** Par quel procédé d'exécution croyez-vous que l'auteur ait atteint la rapidité ? En quoi consiste la concision ? **Que seraient ces phrases si elles n'étaient pas concises ?** Qu'est-ce qui constitue le relief du style ? **Reconstituez ces vers pour montrer comment ils seraient s'ils n'avaient pas de relief.** [...] On pourrait énumérer un long questionnaire de ce genre, visant essentiellement l'*art d'écrire*, le *talent*, et rejetant au second plan l'appréciation des idées, des sentiments et des pensées, qui est pourtant nécessaire et qui a aussi son importance. La lecture bien faite comprend non seulement des fiches, des notes, des analyses, mais une foule d'autres exercices profitables comme les *comparaisons*, le *pastiche*⁴, et la *transposition*⁵.

1. J. Goody, *La Raison graphique*, (1979 [1977], p. 205). Jack Goody pose ici que l'écriture, dans le cas de la littérature, multiplie les possibilités de « répétition » de l'oral.

2. L'éditeur initial de cet ouvrage, Armand Colin, l'a réédité récemment, en 1992.

3. Albalat (1992 [1899], p. 40 *sq.*) On observera que dans les lignes qui suivent, Albalat décrit très exactement l'exercice de *paraphrase* (comme le font apparaître les passages que je souligne en gras), mais il n'emploie pas le mot à cette occasion : il le réserve pour disqualifier l'explication de texte traditionnelle, comme on le verra *infra*, p. 170 (3.3.1.).

4. À propos du pastiche, Albalat dit plus loin : « Savoir imiter, c'est apprendre à ne plus imiter » (*ibid.*, p. 42).

5. « La *transposition* est encore un mode d'assimilation et de lucidité merveilleuse. Mettre en prose ce qui est en vers, mettre en vers ce qui est en prose » (*ibid.*, p. 42).

Si la discipline « français » a négligé ce type d'exercices, peut-on dire pour autant que la paraphrase comme technique d'écriture a totalement disparu des programmes ? Un rapide parcours des Instructions officielles depuis un siècle montre la permanence de la paraphrase au cœur ou en marge de nombreux exercices. Les lignes qui suivent, sans aucun souci d'être exhaustives, veulent mettre en lumière la place importante que peut avoir la paraphrase dans les pratiques d'enseignement en français – en dehors de l'explication de texte.

1.5.1. Les exercices d'écriture palimpseste

Les élèves de collège sont fréquemment invités à écrire des textes à *partir de textes* : c'est le cas notamment des exercices nommés « suite de texte » ou « changement de point de vue », qui sont les demandes les plus fréquentes pour les « sujets d'imagination » au brevet des collèges¹. Il s'agit là, pour emprunter sa terminologie à Gérard Genette, d'*hypertextes*², c'est-à-dire de textes liés (par une relation d'*hypertextualité*) à un autre texte, antérieur (l'*hypotexte*) « sur laquelle il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (*Palimpsestes*, 1982, p. 11). L'avantage de reprendre les termes d'*hypertexte* et d'*hypotexte* est qu'ils permettent de traiter de façon équivalente divers exercices où il est demandé à l'élève d'ajouter des lignes à un texte-source (que ce soit à la suite, en avant ou au milieu du texte), les exercices de « changement de point de vue », sans compter ce que l'imagination pédagogique peut faire produire aux élèves à *partir de textes existants*³.

On voit bien en quoi l'apprentissage de la rédaction est encore largement tributaire, faute d'une théorisation de cet apprentissage, des pratiques héritées de la rhétorique. Il serait encore possible d'écrire aujourd'hui ce qu'affirmait Genette il y a trente ans (1969, p. 29), voyant dans les pratiques des classes du premier cycle une survivance des pratiques rhétoriques du siècle dernier :

La lecture des textes et l'apprentissage de la « rédaction » (narration, description, dialogue) vont encore de pair, et l'on apprend à écrire en étudiant et en imitant les auteurs.

Parlant de la configuration traditionnelle de la didactique du français, qu'il juge encore en vigueur, J.-F. Halté (1988, p. 9) écrit :

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

2. Je conserve le terme d'*hypertexte* de Genette, dans la mesure où l'emploi qui en est fait ici n'interfère en rien avec le sens de ce mot en informatique : les possibilités de confusion sont donc nulles.

3. Contentons-nous de deux références officielles, assez représentatives : dans le *Memento* publié par le Ministère de l'Éducation Nationale (1953, p. 3), on peut lire, parmi les « compositions françaises » possibles en classes de 3^e, 2^e, 1^{re} : « des développements à la manière de... des fantaisies en marge de... des histoires imaginées à la suite de telle œuvre littéraire » L'*Accompagnement des programmes de 6^e* de 1996 précisent (p. 22) : « Pour produire leurs textes, les élèves peuvent s'appuyer sur un texte d'autrui. On pratique ainsi les exercices d'imitation les plus variés [...] à partir de textes ayant fait l'objet d'une analyse. »

L'imprégnation et l'imitation [...], directement issus du socle didactique littéraire, tiennent lieu d'enseignement spécifique de l'écriture. Dans cette conception didactique, *l'écriture est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement.*

Citant ce passage, Y. Reuter (1996, p. 15) ajoute :

Cette absence d'enseignement s'articule sans doute à une absence de théorie de l'écriture due à de multiples facteurs, parmi lesquels l'évacuation de la rhétorique quand s'impose la composition française dans les années 1880.

C'est ce vide théorique qui explique l'emprunt à la rhétorique, effectivement évacuée officiellement, du modèle sous-jacent des pratiques d'écriture dominantes au collège. Sans entrer dans le détail de ces pratiques¹, on peut distinguer deux formes d'exercices d'écriture palimpseste, selon que l'hypertexte respecte ou non le système d'énonciation de l'hypotexte : c'est ce critère qui permet de distinguer des exercices d'écriture-imitation (aussi divers que la suite de texte, le pastiche par exemple) et les exercices d'écriture-distanciation (comme le changement de narrateur ou de tout autre paramètre de l'énonciation).

1.5.2. Le résumé de texte

C'est à une autre catégorie d'exercices qu'appartient le résumé ; activité multiforme, « le résumé est un cas particulier de paraphrase sélective » (Fayol, 1992b, p. 105) qui est pratiqué à tous les niveaux d'enseignement depuis longtemps, mais qui n'a été codifié comme exercice d'écriture dans le cadre du baccalauréat qu'en 1969². Notons avec Bernard Veck (1991, p. 92) que les Instructions officielles qui définissent le résumé font apparaître un présupposé : « le texte à résumer est donné comme traduisible ou paraphrasable », au nom d'une conception du texte où, dit encore B. Veck, « le sens (signifié) peut exister comme disjoint de la forme (signifiant) »³. Conception qui va contre une autre conception affichée pourtant par les textes officiels les plus récents (et qui fonde le rejet actuel de la paraphrase) : s'agissant du texte littéraire, « la facture est génératrice de sens⁴ »... C'est ce qui explique que dans la

1. Sur ces exercices, je renvoie à l'esquisse de typologie que je propose *infra*, section 10.3.

2. Introduit aux épreuves du baccalauréat (comme sujet de type 1) et réglementé dans une circulaire du 24 décembre 1969, le résumé n'est plus obligatoire dans les nouvelles épreuves du baccalauréat : il est toujours possible cependant, dans le sujet de type 1 (portant sur un texte argumentatif, littéraire ou non), parmi les travaux d'écriture qui « visent à évaluer la capacité du candidat », notamment, à « reformuler, résumer, tout ou partie de l'argumentation ou des argumentations en présence. »

3. Barthes (1984, p. 347) : « On le sait, il y a dans nos écoles un exercice qui s'appelle la *réduction de texte* ; cette expression donne bien l'idéologie du résumé : il y a d'un côté la "pensée", [...] et de l'autre le "style". » J.-P. Bernié (1993, p. 17) note que l'exercice scolaire de résumé repose sur une « conception du sens comme donné et non construit », mais aussi sur « l'élimination [...] de la problématique de la réception » et sur « un ensemble de présupposés sur la possibilité et les conditions d'une équivalence sémantique entre deux énoncés complexes. » Ces conceptions sont la source des difficultés de l'exercice.

4. Programmes et instructions pour les classes de seconde et de première, *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 mars 1981 [CNDP], p. 49.

pratique, les textes à résumer (relevant en général des types argumentatif ou explicatif) ne sont qu'exceptionnellement des textes d'auteurs célèbres et entrant de façon consensuelle dans la catégorie des auteurs littéraires : mais cela n'est qu'un arrangement tardif avec Instructions officielles qui instauraient l'exercice, car ces dernières n'interdisaient en rien que des textes littéraires soient pris comme source de résumés¹.

Le résumé de texte ainsi envisagé est un exercice destiné à vérifier la *compréhension* du texte par l'élève, comme le dit explicitement la note de service du 27 juin 1983, qui en fait, finalement, un *exercice de lecture* :

L'évaluation [...] appréciera surtout dans le travail du candidat la compréhension du texte. Un bon résumé [...] implique une lecture et une analyse intelligentes. Il transmet sans le fausser le contenu du texte initial. Il met en lumière les articulations de la pensée. Sous une forme réduite, il restitue dans sa force le sens du texte².

C'est ce que remarque C. Fuchs (1994a, p. 7) :

Analyser et reformuler le texte-source vise d'abord à en saisir les ressorts de formulation à travers la quête de formulations nouvelles et permet, ce faisant, de mieux en appréhender le sens.

Tout comme M. Charolles (1991, p. 12) :

L'activité résumante se trouve naturellement liée à la compréhension et il n'y a rien d'étonnant, dès lors, que l'on considère l'exercice scolaire de résumé de texte comme une épreuve de compréhension³.

Dans la mesure où « résumer c'est interpréter »⁴, le résumé peut être défini comme « une forme de lecture » (Veck, 1991, p. 100). Cela fait apparaître une évidence : les exercices d'écriture paraphrastique actuellement en vigueur (dont le résumé n'est qu'un exemple typique) sont en lien étroit avec l'explication de texte : écrire à partir de textes, en les paraphrasant, est bien perçu comme une modalité du lire. Il en est de même, finalement, de toutes les formes de compositions françaises naguère en vigueur : pour l'Inspecteur Général Faucon (dans une conférence donnée à Sèvres en 1968), « la composition française constitue à bien des égards une modalité ou une application de l'étude des textes. » En fait, les trois formes les plus fréquentes que prend la composition française dans le second cycle (composition à sujet littéraire, commentaire de texte, composition à sujet général) ne sont pour Faucon qu'une autre

1. Ce n'est qu'en 1983 que l'on trouve ces mots dans une note de service précisant les principes des épreuves écrites du baccalauréat (27 juin 1983) : « Il conviendra donc d'éviter des textes que leur facture littéraire trop caractérisée rendrait impropre à ce travail. » L'arrangement est devenu évidence : cf. Beaudrap (1994, p. 23), commentant la tripartition des exercices datant de la réforme de 1969, écrit : « Le commentaire composé prend appui sur un texte littéraire à la différence du résumé qui porte sur un écrit non littéraire. »

2. *Bulletin Officiel* spécial n° 1, 5 février 1987.

3. C'est l'une des critiques de D. Bain (1990) à l'égard du résumé scolaire traditionnel, qui centre l'attention davantage sur le texte-source que sur le texte-cible.

4. Tel est le titre d'une communication de Coirier et Passerault (1988).

forme de la relation aux textes que met en place la rédaction du premier cycle, qui obéit à une pédagogie de l'imitation.

Cela apparaît encore plus nettement dans une autre forme de paraphrase, sorte de *résumé* minimal : la reconstitution de texte. Qu'on compare par exemple ces deux exercices, proposés l'un en année préparatoire à l'enseignement spécial en 1866, l'autre par les Instructions officielles pour le collège de 1987 :

Reproduction par écrit et toujours de mémoire du morceau lu et expliqué, auquel les élèves essayent de joindre par eux-mêmes les pensées qui en découlent naturellement¹.

Reconstitution de textes, prose ou poésie, avec commentaire².

Entre ces deux formes de reconstitution de texte, on voit apparaître clairement un retournement de situation et un renversement des priorités : dans un enseignement rhétorique, la lecture des textes était à l'appui de l'apprentissage de la *production*, c'est aujourd'hui le contraire. Cela ne diminue pas pour autant la place de la paraphrase dans les pratiques d'enseignement : car s'il est vrai que la discipline « français » se constitue au XIX^e siècle comme discipline de la lecture en rupture avec la rhétorique comme discipline de l'écriture, il est vrai aussi de dire que si l'on ne lit plus (en les paraphrasant) les auteurs pour apprendre à écrire, il n'en reste pas moins que pour apprendre à mieux lire, on continue à écrire en paraphrasant les auteurs³...

1.5.3. La paraphrase dans les exercices d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde

L'exercice de reconstitution de texte auquel on vient de faire référence, sorte de paraphrase collective de textes, a été introduit dans les Instructions officielles de l'école primaire en 1972 sans avoir eu depuis de fortune éclatante : il avait essentiellement une visée linguistique, comme le précisent certains de ses promoteurs (M. Pechevy *et al.*, 1977, p. 5) :

L'objectif prioritaire de l'exercice de reconstitution de texte est [...] d'apporter à l'enfant, dans le domaine de la langue écrite, et par

1. Instructions pour l'enseignement spécial, *BAIP*, Paris, 1866, tome 1, p. 591. L'exercice était déjà préconisé pour un enseignement intermédiaire entre le primaire et le secondaire par le libéral et académicien Saint-Marc Girardin ; Théodore Barrau, le rédacteur en chef du *Manuel Général*, rend compte de cette proposition dans sa revue en 1847 et décrit en la reproduction de texte un exercice « qui tient de l'**analyse** et du **compte rendu**, puisque l'élève, pour reproduire le morceau qu'il a entendu lire, a surtout besoin de noter les pensées de l'auteur et l'ordre de ces pensées, qui tient aussi de la **traduction**, puisque l'élève est amené sans cesse à comparer la manière dont la pensée est exprimée par l'auteur original avec la manière dont il l'aurait lui-même exprimée. » (cité par Chartier et Hébrard, 1998, p. 43-44).

2. Compléments aux programmes de sixième et de cinquième, *Bulletin officiel* spécial n° 4 du 30 juillet 1987.

3. C'est d'ailleurs le sens de la contribution de Garcia-Debanc à l'ouvrage *Didactique de la lecture* : « Écrire pour lire » (1996), concernant les pratiques d'écriture à l'école primaire. M. Thérien note également l'importance de l'écriture dans l'acte de lecture et fait une rapide revue de la question (1996, p. 107 *sq.*). Sur le rôle de la paraphrase dans l'aide à la lecture, cf. *infra*, section 10.1.

l'intermédiaire d'un texte, littéraire ou non [...], un matériau littéraire (structures syntaxiques, termes lexicaux) emprunté à une langue plus élaborée que la sienne, et de l'amener à s'approprier cette langue.

Cette forme de paraphrase, entendue comme « traduction intralinguale » (Jakobson, 1963, p. 79)¹ a naturellement partie liée avec les exercices de « traduction interlinguale » (cf. Dancette, 1995, p. 106). Dans les deux cas, elle vise, outre le développement de capacités métalinguistiques, l'aide à la compréhension ou sa vérification. Selon C. Fuchs (1982a, p. 92),

Ce lien reconnu entre capacité de paraphrasage et maîtrise linguistique explique le fréquent recours à des exercices de paraphrasage [...] dans les méthodes d'apprentissage de langues étrangères.

H. Besse et R. Porquier (1991, p. 138) peuvent noter :

Les activités de reformulation intralinguale, par les enseignants et par les enseignés, sont probablement aussi anciennes que l'enseignement des langues.

À la suite de cette affirmation, les auteurs proposent une typologie des exercices de reformulation en classe de langue, en analysant, dans le cadre didactique qu'ils élaborent, les problèmes spécifiques de chacun d'eux (*ibid.*, p. 138-145).

Les didacticiens du français langue étrangère ont souvent décrit la « technique des paraphrases » (Boyer et Rivera, 1979, p. 95), qui ne se réduit pas à un simple outil pratique dans le cadre d'une pratique de classe, mais renvoie à une conception de l'enseignement des langues fondée sur le développement des capacités métalinguistiques de l'apprenant (Waendendries, 1988, p. 43) :

La paraphrase constitue pour les apprenants un moyen de tester leurs hypothèses linguistiques et interprétatives, qui doivent être compatibles avec un contexte et une situation donnés.

R. Benda et C.U. Lorda (1991) ont proposé « quelques réflexions méthodologiques sur l'utilisation de la paraphrase pour le perfectionnement de l'expression en FLE » Ils suggèrent d'établir un « axe progressif » (*ibid.*, p. 258) où se distinguent quatre paliers (*ibid.*, p. 259) : une approche « synthétique » (« la formulation "autre" d'un énoncé X ») ; une approche dite « analytique » (observation de paraphrases pour déceler entre deux énoncés les différences et l'ampleur de celles-ci) ; une troisième approche centrée sur les transformations de discours ; une approche

1. Notons qu'une telle démarche pose que la langue écrite est source d'un apprentissage de la langue orale, principe de base de l'enseignement du français à l'école primaire depuis ses débuts, remise en cause depuis peu de temps. Il est intéressant pour notre propos de citer cette critique de l'exercice faite par M. Benamou dès 1971 (avant son introduction dans les programmes donc) : « Il s'agit d'éviter la *confusion* entre la langue littéraire et la langue de communication orale, confusion que l'on constate dans les anciennes méthodes françaises d'enseignement élémentaire et que perpétuent dans une certaine mesure les techniques modernes d'acquisition et de fixation par le moyen de textes littéraires. Nous pensons particulièrement à la méthode de reconstitution de texte » (p. 7 *sq.*). Dénonçant une *confusion* (entre langue littéraire et langue orale de communication), Benamou ne prend pas garde d'en éviter une autre, entre langue écrite et langue littéraire... Sur la pétition de principe selon laquelle existerait une langue littéraire, voir *infra*, p. 192 (4.1.2.).

« paratextuelle » enfin (parodie et pastiche). Benda et Lorda insistent évidemment sur l'importance de ces différentes activités dans le développement métalinguistique de l'apprenant.

La plupart de ces activités de reformulation ont une double visée, imitative et explicative, pour reprendre la distinction de C. Fuchs (1994a, p. 7). En effet, lorsqu'il s'agit par exemple de reformuler un énoncé donné (un texte ou une phrase), l'objectif de la reformulation est à la fois la réussite de l'énoncé-cible (visée imitative) et la *justification* de la compréhension de l'énoncé-source (visée explicative)¹.

1.5.4. Reformulation de savoirs, discours de vulgarisation

Si l'on ouvre encore l'éventail des pratiques de reformulation, il convient (pour finir) de faire un sort à une de ses formes particulières, la reformulation scolaire. Citons C. Fuchs (1994a, p. 10 *sq.*) à propos du « résumeur » :

Tout comme l'exégète ou le vulgarisateur, le résumeur joue le rôle d'un « entre-deux » – selon l'expression anglaise « go-between » désignant le « messager ».

Fuchs cite à cet endroit ces mots de M.-F. Agnoletti et de J. Defferrard (1992, p. 135), parlant du « résumeur » :

Il s'approprie la pensée de l'auteur en vue de la soumettre à un tiers dont il connaît ou postule les capacités d'entendement.

Description assez exacte d'une des activités de l'enseignant. De fait, *enseigner, c'est reformuler*² : en situation magistrale d'explication, l'enseignant se présente comme détenant un savoir qu'il doit transmettre, usant pour cela de reformulations diverses du savoir qu'il détient. La reformulation peut être en amont de la classe (dans le travail de préparation de l'enseignant³), elle peut s'opérer dans le moment même de la production du discours magistral : la répétition d'un *même* contenu en d'autres termes (reformulation d'une reformulation, donc), l'explicitation ou l'exemplification⁴ en sont les réalisations les plus fréquentes. Mais on peut dire aussi qu'*apprendre, c'est reformuler* : « “Apprivoiser” un concept doit être une démarche active de reformulations successives », note C. Brey (1984, p. 72), qui décrit la mise en place,

1. Autre manifestation de l'interaction lecture-écriture que met en lumière Portine (1998) à propos des exercices de paraphrase en français langue étrangère.

2. Il s'agit là du sous-titre du compte rendu d'une table ronde organisée dans le cadre de la préparation d'un numéro de *Langue française* (Peytard *et al.*, 1984, p. 10).

3. Ce savoir lui-même ayant été élaboré à partir d'un processus (qui échappe en général à l'enseignant lui-même) de « transposition didactique », fondé sur un « ensemble de transformations adaptatives » (Yves Chevallard, 1985, p. 39). On n'abordera pas ici ce problème, bien que le processus de « textualisation du savoir » (*ibid.*, p. 59) repose lui-même sur la reformulation (Halté, 1992, p. 55), et suppose une « chaîne de reformulation des savoirs », pour emprunter l'expression de Garcia-Debanc (1998, p. 136) dans sa contribution au numéro double de *Pratiques sur la Transposition didactique en français*.

4. « L'exemplification apparaît, en tant que “fonction interactive”, comme un cas particulier de l'activité de paraphrase. » (Nonnon, 1993, p. 215).

auprès d'étudiants de l'I.U.T. de Ville-d'Avray, de « Travaux pratiques de reformulation ». En plus de sa vertu *explicative*, il faut accorder à la reformulation une fonction *appropriative*.

Il est remarquable que Ducrot et Schaeffer, dans leur *Nouveau dictionnaire des sciences du langage* (1995, p. 477, s.v), au tout début de la définition de la paraphrase, avant d'aborder les savantes questions liées à la question de l'identité sémantique en linguistique, fassent référence, comme en passant, aux situations de reformulations orales en cours ; je reproduis l'ouverture de la définition :

La compréhension d'un énoncé implique qu'on sache lui faire correspondre d'autres énoncés réalisant des phrases différentes, mais qui, dans la même situation, diraient « la même chose. » Ainsi, pour vérifier qu'il a été compris, le professeur demande à ses élèves de répéter « en d'autres termes » ce qu'il a dit.

Le *cours* est lui-même l'objet de reformulations successives à l'écrit¹, dont les plus importantes sont la prise de notes (qu'elle soit spontanée ou encadrée par un dispositif pédagogique²), et la restitution du savoir sous forme d'*interrogation écrite*³. La prise de notes est depuis longtemps perçue comme un moyen efficace de compréhension : on peut rappeler la tradition des « rédactions » ayant cours aux XVIII^e et XIX^e siècles, où les élèves devaient en fin de journée reformuler les cours de mathématiques ou d'histoire, à partir des notes prises en cours⁴. Si cette forme de « rédaction » a disparu, du moins comme exercice canonique, la prise de notes, envisagée comme « écrit intermédiaire », comme « écrit pour penser » (Bucheton & Chabanne, 1997, p. 4), reste un élément important des pratiques d'enseignement, et est en général présentée comme un outil important de compréhension du discours magistral – dans les classes supérieures de lycée et à l'université⁵. Telle est du moins sa justification dans les manuels qui lui sont consacrés, comme l'attestent ces deux exemples typiques⁶ :

1. Barthes, dans son article « Écrivains, intellectuels, professeurs » (*Tel Quel*, 1971, repris dans Barthes, 1984, p. 345-368), écrit : « Statutairement, le discours du professeur est marqué de ce caractère : qu'on peut (ou qu'on puisse) le résumer (c'est un privilège qu'il partage avec le discours de parlementaires » (Barthes, 1984, p. 347).

2. Dans cette catégorie entre la pratique pédagogique du *compte rendu de cours* : cf. C. Normand (1987). Cf. encore l'article de R. Delamotte (1996), « Polyphonie dans l'écriture », où elle analyse « l'intertextualité et le dialogisme inhérents à la pratique scripturale dans un cadre didactique ».

3. M. Charolles et D. Coltier (1986, p. 59) ont attiré l'attention sur l'importance, pour la réussite de ce type d'écrit scolaire, de la maîtrise de ce qu'on peut appeler des micro-reformulations paraphrastiques (au niveau de la phrase).

4. Voir A. Chervel (1987, p. 23). Cf. R. Bouchard (1988, p. 49). J.-M. Wipf (1979, p. 72) cite C. Bénard qui, en 1872, critiquait cet exercice en philosophie, n'y voyant « qu'un travail servile, presque mécanique, qui n'apprend qu'à entretenir la diffusion du style. [...] Si elle est utile dans une classe d'histoire, de physique, son extension est funeste dans une classe où il s'agit d'apprendre à penser soi-même et à trouver pour sa pensée une expression convenable, nette et précise. » Cette citation est intéressante, entre autres, pour l'opposition qu'elle établit entre des disciplines où l'on apprend à « penser soi-même » et les autres, où l'acquisition de savoirs peut se faire par reformulation. Cette condamnation implicite de la paraphrase s'appuie là sur un aspect important, la conception d'une *pensée personnelle*.

5. Encore que cela puisse faire l'objet d'un apprentissage spécifique dès les plus petites classes, combiné avec celui de la prise de notes à partir de textes à lire : pour l'école primaire, voir Garcia-Debanc (1990, p. 93-135) ; pour le collège, voir Bessonnat (1995).

6. Il s'agit respectivement d'extraits de L. Timbal-Duclaux (1988, p. 22) et de G. Hoffbeck et J. Walter (1987, p. 18), empruntés à la thèse de Françoise Boch (1998, p. 52 sq.). F. Boch montre en fait que les manuels en

Comprendre vraiment, intégrer vraiment, suppose que nous soyons capables de reformuler l'idée émise avec nos propres mots, selon notre propre visée.

Vous devez traduire l'énoncé, selon une démarche qui s'apparente à celle du résumé. Cette traduction est la seule façon efficace de vous approprier personnellement le message : vous donnez la preuve que vous l'avez compris.

D'une manière générale, la diffusion du savoir en milieu scolaire est (par nature ?) tributaire de la reformulation¹. Ces pratiques scolaires de reformulation d'un *discours de savoir*² trouvent leur répondant dans les *discours de vulgarisation*, qui peuvent être finalement entendus, pour détourner quelque peu la notion de J.L. Martinand, comme la *méta*-pratique sociale de référence de toute situation didactique où l'élève ou l'enseignant est amené à reformuler un discours de savoir³. Le discours de vulgarisation « produit une paraphrase des discours scientifiques » (Mortureux, 1982, p. 54), dans ce que D. Jacobi (1986, p. 18) appelle le « paradigme du troisième homme » (*ibid.*, p. 16) :

Le vulgarisateur se trouve très exactement entre le spécialiste et le non spécialiste, virtuose des deux registres, il interprète le discours de la science en usant du seul registre commun à la pluralité des destinataires : la langue moyenne.

Il ne s'agit pas de dire que le discours d'enseignement et celui de vulgarisation sont les mêmes, mais de noter qu'ils se rejoignent dans le fait qu'ils se fondent sur la reformulation de savoirs par un « médiateur ». Cette reformulation se caractérise par sa « visée explicative » : selon C. Fuchs (1994a, p. 8 *sq.*), elle

opère du moins connu au plus connu (des termes techniques ou inconnus aux termes familiers), et du moins clair au plus clair (levée d'ambiguïtés, explicitation d'implicites, détection de significations cachées, dévoilement de significations allégoriques, etc.).

Cette dernière remarque fait ressortir clairement que la paraphrase ne peut être définie comme simple reduplication du *même* : la paraphrase, quelles que soient ses conditions de production, est un discours *autre*⁴. C'est sans doute d'ailleurs la visée explicative de la paraphrase qui lui donne son importance dans les activités scolaires, qu'elle soit produite par l'enseignant ou par l'élève.

général oscillent entre deux conceptions de la prise de note, envisagée à la fois comme activité de compréhension et comme activité de stockage en vue d'une compréhension ultérieure.

1. Il n'est pas banal que l'un des *textes* fondateurs de la linguistique contemporaine, le *Cours de linguistique générale* de Saussure, soit une *reformulation* du cours du « Maître » par ses étudiants, comme le rappelle A. Pétroff *in* Peytard *et al.*, 1984, p. 8.

2. Cf. le concept de « texte du savoir » introduit par Chevallard (1985, p. 65 *sq.*).

3. Cf. Martinand (1981), où est développée la notion de « pratiques sociales de références ».

4. F. Boch (1998, p. 81, n. 1) : « Un rapide état des lieux des études centrées sur l'altération (ou la reformulation) [...] montre que leur point commun relève de la prise de position [...] que le sens se construit sans cesse, qu'il se modifie, se crée au gré du discours (écrit ou oral), et n'est pas la traduction en mots d'un projet préexistant. » Cf. encore J. Kohler-Chesny (1981).

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Ce parcours historique des pratiques scolaires s'achève sur un constat : l'importance de la paraphrase dans les pratiques d'enseignement du français, et particulièrement dans l'approche des textes, littéraires notamment. Il ne servirait à rien de faire le bilan d'un parcours chronologique suffisamment balisé par un résumé de chaque étape : aussi convient-il plutôt de conclure ce tour d'horizon des pratiques paraphrastiques scolaires par une mise en perspective typologique, qui permettra de faire le bilan des acquis et de préciser les conditions d'emploi du mot *paraphrase*, réservé jusqu'à maintenant, pour des raisons méthodologiques évoquées d'entrée¹, aux énoncés respectant certaines modalités d'énonciation.

On a déjà vu² que C. Fuchs propose de distinguer les paraphrases à visées *explicative* et *imitative* : la paraphrase explicative (par exemple la paraphrase exégétique)

entend étayer l'interprétation du texte-source *T*, dont elle cherche à reconstruire et à expliciter le sens par l'intermédiaire d'un nouveau texte *T'*.

La paraphrase imitative (par exemple l'exercice préparatoire à la rhétorique)

se centre, elle, sur la production du texte-cible *T'*, dont elle cherche à construire les formes d'expression à partir du sens du texte-source *T*³.

Pourtant cette dernière définition convient parfaitement au résumé de texte, alors que sa visée, on l'a vu, est plutôt explicative⁴. C'est qu'en réalité la visée de la paraphrase n'engage pas sa modalité. Et l'on peut dire que le résumé est à modalité *imitative*, mais à visée *explicative*, alors qu'un exercice de paraphrase en rhétorique, est à visée *et* à modalité *imitatives*⁵. On voit bien comment peut se dessiner un tableau à double entrée, si l'on envisage deux autres possibilités : une paraphrase à modalité explicative mais centrée sur la production de *T'* (donc à visée imitative) – c'est ainsi que l'on a pu définir (en partie) l'exercice de paraphrase en classe de langue ; une paraphrase à modalité *et* à visée explicatives (visant à expliciter *T* en le reconstruisant) – c'est ainsi que pourrait être caractérisé, par exemple, le discours de vulgarisation.

1. Voir *supra*, p. 19.

2. *Supra*, p. 85.

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

4. Ou *justificative*, dans le cas de l'exercice scolaire de résumé, dans la mesure où c'est la compréhension du texte qui est évaluée. Sur le résumé, voir *supra*, p. 81 *sq.* (1.5.2.).

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

En résumé :

Modalité \ Visée	Imitative	Explicative
Imitative	① Exercice rhétorique	③ Exercice de langue
Explicative	② Résumé de texte	④ Discours de vulgarisation

Tableau 1 : Typologie des paraphrases

Adaptons (et restreignons) cette typologie pour classer les diverses réalisations paraphrastiques liées à l'approche scolaire des textes dans la discipline actuelle du français. Notons au passage qu'elles obéissent à un de ses principes essentiels, l'interaction lecture-écriture¹ : en effet, toutes les activités de paraphrase que nous avons rencontrées dans le cadre du cours de français, qu'elles soient envisagées dans le cadre ou hors de l'explication de texte, visent l'apprentissage de la lecture ou celui de l'écriture, mais les font en réalité *interagir* : assez logiquement, la paraphrase est une forme spécifique d'interaction lecture-écriture, puisque le passage par la lecture est nécessaire pour que se développent l'activité d'écriture et la compétence qui la fonde ; mais inversement, le passage par l'écriture est nécessaire pour que se développent l'activité de lecture et la compétence qui la fonde². Cela contribue certainement à expliquer l'importance de la paraphrase à l'école.

Néanmoins, pour rendre compte des pratiques paraphrastiques dans le cours de français, il est intéressant de distinguer les paraphrases produites selon que la *visée* est l'écriture ou la lecture – qui correspondent respectivement aux *visées explicative* et *imitative* du tableau précédent. Il convient par ailleurs de faire ressortir ici une distinction qui a été importante dans notre approche de la paraphrase dans le cadre de l'explication de texte, et qui touche cette fois la *modalité*, entendue ici comme *modalité d'énonciation du texte-cible*, selon qu'elle se confond avec celle du texte-source ou au contraire s'en distingue – *modalités* respectivement *imitative* et *explicative*. On se rappelle que la paraphrase comme exercice de rhétorique se caractérisait par le respect de l'énonciation du texte-source et que, par choix de méthode, j'ai préféré pour l'instant réserver le nom de *paraphrase* aux reformulations qui respectaient cette modalité-là³.

On peut donc déjà remplir deux cases :

① Les exercices de rhétorique (à modalité et à visée imitatives) existent encore sous la forme des exercices d'écriture-imitation d'un texte-source, qui réalisent une forme particulière d'écriture palimpseste⁴ ;

1. Sur le rôle des interactions lecture-écriture en français, cf. particulièrement Reuter *éd.* (1998). Cette question est traitée plus en détail *infra*, p. 456, notamment note 3 (10.1.2.).

2. Cf. l'article de H. Portine (1998), « Lecture-écriture et reformulations », dans les Actes du colloque Théodile-Crel sur *Les interactions lecture-écriture*.

3. Sur cette précaution méthodologique, voir *supra*, p. 19 ; concernant la modalité ici évoquée, voir *supra*, p. 43.

4. Voir *supra*, p. 80 *sq.* (1.5.1.).

② Les formes de paraphrase qui prennent place dans l'explication de texte et que j'ai fait apparaître dans ce chapitre sont clairement à *visée explicative*, mais à *modalité imitative*, puisque leur énonciation peut se fondre dans celle du texte-source.

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

③ Les exercices d'écriture-distanciation, qui ont la même visée que les précédents, mais dont la modalité change, les systèmes d'énonciation du texte produit et du texte-source étant différents.

Reste une case vide : on voit bien que pourraient y prendre place ces reformulations du texte-source dans un commentaire de texte, qui modifient le système d'énonciation du texte et que l'on baptise assez couramment *paraphrases* – jusqu'à maintenant écartées de mon enquête, pour les raisons méthodologiques que j'ai énoncées plus haut, en raison du flou des critères qui déterminent les frontières entre paraphrase et non-paraphrase. Je me propose de laisser encore en suspens la question de la détermination de ces critères de reconnaissance¹, mais cela n'empêche pas de donner une place à cette catégorie dans notre typologie embryonnaire :

④ Les formes de reformulation (paraphrase ?) qui apparaissent dans l'explication de texte – à *visée explicative* donc – mais avec changement d'énonciation, donc à *modalité également explicative*.

Si l'on veut encore rendre compte du changement que nous avons observé plus haut² au sein de la discipline « français », devenue au XIX^e siècle une discipline de la lecture, alors que la rhétorique s'entendait comme discipline de l'écriture, on réservera le terme *paraphrase* à une forme de commentaire-reformulation dans le cadre de l'explication de texte *stricto* ou *largo sensu*, selon que l'énonciation originale du texte paraphrasé est ou non respectée.

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

1. La deuxième partie de ce travail vaudra donner des pistes pour isoler des critères objectifs de repérage de ce que l'on peut appeler *paraphrase*.

2. Voir *supra*, p. 83 (1.5. 2.).

Énonciation Fonction	Identique	Différente
Écrire	① Écriture-imitation	③ Écriture-distanciation
Lire	② Commentaire-paraphrase <i>(stricto sensu)</i>	④ Commentaire-paraphrase <i>(largo sensu)</i>

Tableau 2 : Typologie des paraphrases en cours de français

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

CHAPITRE 2 :

Pratiques culturelles de la paraphrase

INTRODUCTION

La paraphrase comme mode de reformulation explicative des textes n'est pas qu'une pratique scolaire, mais a sa place dans des pratiques culturelles qui dépassent ce cadre. Pas plus qu'au chapitre précédent, il ne s'agit de faire un historique exhaustif de la paraphrase : l'objectif de l'enquête à venir est de donner à voir certains contextes (non strictement scolaires) où la paraphrase non seulement a libre cours, mais encore toute légitimité, comme *pratique de commentaire*.

Car c'est bien d'une forme de commentaire qu'il s'agit, ce qui sépare d'ailleurs la paraphrase de toutes les autres formes d'écritures *palimpsestes*, pour reprendre l'expression de G. Genette (1982), qui examine de nombreuses formes de « Littérature au second degré » (tel est le sous-titre de son ouvrage), autrement dit d'hypertextualité, dont voici la définition qu'il donne :

J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire.

Cette dernière clause explique d'ailleurs (bien qu'il n'en dise mot) que la paraphrase soit exclue de son champ d'investigation. Inversement, mon approche de la paraphrase se devait d'exclure tout ce qui ne relevait pas, d'une manière ou d'une autre, du commentaire de texte : parodie, pastiche, plagiat, etc.

Dans ce tour d'horizon historique, il convenait de faire un sort particulier à une forme spécifique de paraphrase, la *paraphrase biblique*, genre littéraire – mais à visée exégétique – qui a trouvé à s'épanouir à toutes les époques, de la Haute Antiquité à nos jours (2.1.). La paraphrase ne se cantonne pas au *genre religieux* : elle modèle la conception même du commentaire de texte profane (littéraire ou philosophique) dès le Moyen Âge. Malgré les ruptures épistémologiques que connaît la Renaissance dans le rapport au texte et au commentaire, la paraphrase reste un élément central de tout dispositif métatextuel ; c'est cette permanence qu'il s'agira de mettre en lumière (2.2.), avant de faire une étude plus détaillée, sur l'exemple précis des commentaires de Muret, des formes discursives que prend cette paraphrase (2.3.). La dernière section (2.4.) est à concevoir comme un écho à l'étude précédente : le mode de commentaire littéraire qu'instaure Muret trouve aujourd'hui encore son sens, ce qu'une analyse des commentaires de René Char par Paul Veyne, pris comme exemple – ou *exemplum* –, fera apparaître.

2.1. LA PARAPHRASE BIBLIQUE : UN GENRE LITTÉRAIRE

Toujours une voix dans une autre voix.

GILLES DELEUZE¹

Distinguer les pratiques scolaires des pratiques culturelles non scolaires ne va pas de soi, tant les pratiques scolaires ont – très tôt – influencé les pratiques littéraires extérieures. On se rappelle le rôle de la paraphrase dans les écoles de rhétorique de l'Antiquité : cette pratique a vite dépassé le cadre de l'école pour devenir un outil de création littéraire, domaine où l'imitation a la place qu'on sait dans l'antiquité. E. R. Curtius, dans *La littérature européenne et le Moyen Âge latin* (1956 [1947]), consacre son chapitre VIII au lien entre « Poésie et rhétorique » ; après avoir simplement indiqué le rôle pédagogique de l'exercice de la paraphrase dans les écoles de rhétorique de l'antiquité, il ajoute (p. 249) :

À la fin de l'Antiquité, grecque et romaine, et au Moyen Âge byzantin, la paraphrase devient un but en soi. Stace, faisant l'éloge de son père, dit que non seulement il a expliqué les poètes les plus difficiles, mais qu'il a porté « le même joug qu'Homère », ayant mis ses vers en prose « sans jamais le quitter d'une semelle ».

Cette pratique de la paraphrase trouvera son apogée dans la paraphrase des textes sacrés dans le monde chrétien, pour devenir un genre littéraire autonome.

2.1.1. La première forme de poésie biblique

Michael Roberts, dans *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late antiquity* (1985, p. 37-60), a montré le lien étroit entre la paraphrase scolaire et les pratiques d'écriture littéraire de la chrétienté dans la Haute Antiquité, établissant comme on l'a vu² une savante gradation entre une paraphrase purement grammaticale dont l'objectif est d'expliquer telle difficulté textuelle et une paraphrase littéraire dont le degré artistique le plus grand est accordé à des productions poétiques destinées à vivre une vie autonome, libérées de la référence au modèle.

Cette pratique de la paraphrase est à l'origine même du genre littéraire de la première poésie chrétienne, reproduisant, à l'égard de la Bible le mode de rapport (fait à la fois d'imitation et d'émulation) que les auteurs païens entretenaient à l'égard d'Homère et de Virgile essentiellement – ce qui explique l'importance du genre de l'*épopée biblique*. Citons encore Curtius (*ibid.*) :

On a rarement fait remarquer, jusqu'ici, qu'une grande partie de l'ancienne poésie chrétienne n'est que la continuation de la paraphrase rhétorique, en

1. G. Deleuze (1985, p. 218). Cité par F. Zourabichvili (1994, p. 126), pour illustrer « l'insistance contagieuse de l'autre dans le devenir ».

2. Voir *supra*, p. 32, note 5 (1.1.5.).

honneur dans l'Antiquité. Nous trouvons tout d'abord des livres de la Bible transposés en hexamètres. C'est ce que l'Espagnol Juvencus (vers 330) fait pour les Évangiles. L'Égyptien Nonnos (V^e siècle) pour l'Évangile selon saint Jean (en grec), le Ligure Arator pour l'histoire des Apôtres [...]. Le même procédé fut employé pour la vie des saints. *La vie de saint Martin*, de l'Aquitain Sulpice-Sévère (vers 400), fut mise en vers dans la deuxième moitié du V^e siècle, par Paulin de Périgueux, qui appelle son oeuvre *translatio* ou *transcripta oratio* (IV, 1 et V, 873), puis par Fortunat au VI^e siècle¹.

C'est à l'expansion de cette remarque de Curtius que Michael Roberts consacre son traité, cité plus haut (1985). Le père du genre littéraire de l'*épopée biblique* et de la poésie chrétienne à forme classique, Juvencus, fait apparaître l'importance culturelle de la paraphrase. Son entreprise est bien *littéraire*, et correspond à une « élaboration stylistique des Écritures », dit Roberts, qui cite (p. 69) ces mots de Juvencus lui-même (IV, 802-805 – je traduis) :

Has mea mens fidei vires sanctique timoris
cepit et in tantum lucet mihi gratia Christi,
versibus ut nostris divinae gloria legis
ornamenta libens caperet terrestria linguae.

Mon esprit a reçu les forces de la foi et de
la sainte crainte, et la grâce du Christ brille
en moi à tel point que par mes vers, la
gloire de la divine loi a spontanément pris
les ornements terrestres de la langue.

L'idée sous-jacente est évidemment que sur un contenu intangible (« divinae gloria legis ») peuvent se greffer les ornements d'un style personnel (« ornamenta terrestria linguae »), qui peut prendre la forme d'un abrègement, d'une transposition ou d'une amplification². L'emprunt d'une technique païenne pour un texte sacré n'allait cependant pas de soi : l'ornementation rhétorique pouvait faire perdre à la fois sa dignité et sa force à la parole divine. Cette crainte est exprimée par Jérôme, ce qui explique que pour légitimer Juvencus, l'auteur de la *Vulgate* insiste sur la *littéralité* de la traduction de Juvencus, contre toute évidence³.

Mais en fait, Juvencus crée un précédent et ouvre la voie à de nombreux poètes, auteurs de paraphrases⁴. Roberts fait ressortir le rôle de cette pratique littéraire dans la constitution d'une littérature chrétienne autonome, qui arrivera à maturité avec un Prudence, au quatrième siècle. La paraphrase aussi bien ne fait que prolonger les principes et les techniques de création littéraire de l'antiquité, mais s'en affranchit en puisant à d'autres sources que celles des poètes classiques.

1. Curtius écrit cela dans un passage sous-titré « Poésie et prose » : son intention est de montrer que « le discours en vers et le discours en prose étaient considérés comme interchangeable » ; aussi ajoute-t-il aux exemples qu'il donne : « Mais il était possible d'aller plus loin encore et de transcrire la versification en une seconde prose [...]. Vers 1050, Onulphe de Spire écrit en prose ses *Rhetorici colores* et termine sa version par ces mots : Idem idem eidem de eodem. C'est là le dernier exemple de transposition, que le Moyen Âge avait hérité de l'école des Rhéteurs. » (p. 249).

2. L'amplification est cependant la forme la plus usuelle dans les productions littéraires : cf. Roberts (1985, p. 108).

3. Voir Roberts (1985, p. 74 sq.).

4. Citons, avec Roberts, les plus importants : Sedulius, Arator (qui ont paraphrasé les Évangiles), Cyprianus Gallus (de la Genèse aux Juges), Claudius Marius Victorius (Genèse), Avitus (une partie de la Genèse et l'Exode).

Notons au passage le rôle doublement didactique de ces paraphrases : par le seul fait de mettre au goût du jour, par les choix stylistiques de l'auteur, les textes sacrés, elles contribuent à leur diffusion et à leur compréhension ; mais il ne s'agit pas de simples traductions, puisque ces paraphrases se donnent pour but d'expliciter, en l'actualisant, le texte. Il faut souligner ici cette *fonction exégétique* de la paraphrase, qui est à la source de la production littéraire chrétienne¹, et son *fonctionnement énonciatif*, qui fait se mêler les voix de l'énonciateur du texte et du paraphraste².

Le genre de la paraphrase biblique, qui n'est pas sans parenté avec le targum, traduction araméenne de la Bible³, traverse le Moyen Âge dont elle constitue finalement un des fondements culturels : le fonds biblique est une source inépuisable de création littéraire ; Michel Jeanneret (1969, p. 15) peut écrire :

Tout au long du Moyen Âge, les Écritures sont copiées, glosées, adaptées, traduites même en langue vulgaire, et Rome, dans certaines circonstances, en autorise la pratique.

Plusieurs traductions en langue vulgaire sont diffusées, essentiellement des Psaumes de David, qu'elles cherchent à se conformer au plus près à la lettre du texte⁴, ou qu'elles donnent libre cours à leurs auteurs, ce qui est le cas le plus fréquent⁵. D'autres passages de la Bible peuvent être pris comme prétextes à paraphrases, souvent dans un esprit de grande liberté⁶ : c'est « l'Écriture transformée en récits légendaires, adaptée au goût du jour par des adjonctions et des prélèvements de toute sorte », écrit Jeanneret (*ibid.*, p. 35). Les paraphrases du Moyen Âge ont une pure fonction religieuse, et s'intègrent dans des livres d'heures, se voulant fidèles, voire soumises, dans leur interprétation, à la tradition (*ibid.*, p. 36).

2.1.2. La théorie du genre : Érasme et Sixte

Mais c'est à la Renaissance que le genre retrouve une réelle vigueur, dans la mouvance des divers courants humanistes, évangéliques ou réformés. Notons au passage que l'un des « théoriciens » du genre, Érasme, fait ressortir le lien qu'il

1. Mais dont on a vu (*supra*, p. 31 et note 7 [1.1.5.]) qu'elle définissait aussi la paraphrase rhétorique scolaire.

2. Caractéristique de la paraphrase *stricto sensu* selon la typologie proposée plus haut, p. 91 *sq.* (tableau 2).

3. *Encyclopædia Universalis* (1968-1975), *Thesaurus*, vol. 20, p. 2037, *s.v.* : « On appelle targums les traductions araméennes que les Juifs, palestiniens et babyloniens, ont faites, des siècles durant, des textes bibliques. [...] Elles n'étaient pas des versions littérales. La souplesse de leur exécution permettait l'introduction aisée d'éléments d'interprétation que la piété populaire ou même des écrits parabibliques gardaient disponibles. Aussi certains passages sont-ils de vraies paraphrases. » Il faut noter que sous le mot *paraphrase*, c'est essentiellement des targums que parle l'*Encyclopédie* de Diderot. Sixte de Sienna note lui aussi la parenté de la paraphrase avec le targum.

4. M. Jeanneret (1969, p. 33 *sq.*) cite comme significatif de cette tendance le psautier en prose d'Oxford, du XII^e siècle, « dont le texte sera très largement diffusé et s'imposera comme une Vulgate dans la transmission des Psaumes en langue vulgaire à travers le Moyen Âge » (*ibid.*, p. 34), celui de Cambridge, de la même époque et le psautier lorrain en prose du XIV^e siècle.

5. *Ibid.*, p. 33 *sq.*

6. Les auteurs adoptent le plus souvent comme original le texte de Jérôme, par ignorance du grec et de l'hébreu.

entretient avec l'exercice rhétorique¹, puisqu'il recommande la paraphrase comme outil d'apprentissage scolaire² et a lui-même écrit des *Paraphrases du Nouveau Testament*, traduction en latin du texte grec qu'il réédite. La correspondance d'Érasme³ dessine bien les caractéristiques du genre⁴ :

In metaphrasi sensus bona fide redditur, in paraphrasei licet etiam de tuo addere quod autoris sensum explanet. Quid autem iuris sit paraphrastae, facile perspiciet qui Themistium cum Aristotele contulerit. Est enim paraphrasis non translatio, sed liberius quoddam commentarii perpetui genus, non commutatis personis.

Dans une reformulation⁵, le sens doit être fidèlement rendu ; dans une paraphrase, il est permis d'ajouter, de son propre cru, tout ce qui peut expliquer la pensée de l'auteur. Quels sont les droits d'un commentateur, on le discernera aisément en comparant Thémistios⁶ à Aristote. En effet, une paraphrase n'est pas une traduction ; c'est quelque chose de plus libre, une sorte de commentaire continu, qui ne change pourtant rien aux sujets.

Les sujets – les personnes – de l'énonciation ne changent pas : telle est la caractéristique principale, on l'a vu, de la paraphrase *stricto sensu*. Sixte de Sienne ne dira rien d'autre, dans son inventaire des formes d'exégèse, quand il distinguera la traduction (*translatio* ou *interpretatio*) de la paraphrase, qu'il décrit ainsi (Sixte, 1586 [1562], p. 165)⁷ :

ΠΑΡΑΦΡΑΣΙΣ. Paraphrasis, Ecphrasis, seu Metaphrasis, (quas, omissa quorundam rhetorum distinctione, idem significare volo) illa est, quae ipsam divinae scripturae narrationem in aliam vertit narrationem, ei proportionem respondentem.

La paraphrase, l'ecphrase⁸ ou la métaphrase (compte non tenu de la distinction qu'en font certains rhéteurs, je veux donner à ces mots le même sens⁹) consiste à transformer le récit de la divine écriture en un autre récit, qui lui correspond de manière proportionnelle.

1. Cf. Chomarat (1981, p. 587 sq.).

2. Sur la pédagogie d'Érasme, cf. *supra*, p. 35 sq. (1.2.1.).

3. Je cite l'original des lettres d'Érasme à partir du recueil fait par P.S. et M.H. Allen en 1924 (dont je n'utilise que le tome V, qui comprend les lettres de 1520 à 1524) ; je cite la traduction qui en a été proposée en 1976 par A. Gerlo et P. Foriers. Ci-dessous, les textes sont cités avec comme références, respectivement pour l'original et la traduction : Érasme (1924 [date de la lettre]) et Érasme (1976 [date de la lettre]).

4. Lettre 1274, Érasme (1924 [1522], p. 46 sq.) et Érasme (1976 [1522], p. 61 sq.).

5. Les traducteurs écrivent ici « traduction », pour rendre *metaphrasis*, qu'Érasme oppose à *paraphrasis*. Sur cette opposition, cf. *supra*, p. 39 et note 3 (1.2.2.). Je réserve le mot *traduction* à *translatio*, qui se trouve plus loin.

6. Rhéteur du IV^e siècle, paraphraste d'Aristote.

7. Je reproduis le texte de Sixte d'après une réédition de 1586, l'édition originale de Sixte datant de 1562. Je traduis. Noter que B. Roussel (1989a) reprend, dans ses grandes lignes, le classement de Sixte de Sienne pour établir sa « typologie des travaux bibliques » : il lui fait cependant subir quelques modifications – qui en diraient long sur la différence des paradigmes à l'œuvre dans l'approche typologique des textes, de la Renaissance à nos jours. Je remercie Michèle Clément d'avoir attiré mon attention sur cet ouvrage.

8. Le mot *ecphrasis*, calque du grec ἐκφρασις, n'est pas à entendre ici au sens de *description*, sens dans lequel s'est spécialisé l'étymon grec. Il faut reporter sur *ecphrasis* le sens du verbe ἐκφράζειν μετα (*ekphrazein*), qui signifie *expliquer, exposer en détail* (d'où, par la suite, *décrire*) : ce mot entre dans la série des composés de φράζειν μετα (*phrazein*) – parmi lesquels μεταφράζειν (*metaphrazein*) et μεταφράζειν (*paraphrazein*).

9. Érasme, à l'instant, distinguait lui aussi métaphrase et paraphrase : voir *supra*, p. 96, note 5.

Cette pratique a une fonction : il s'agit de faciliter la compréhension du texte original, d'en écarter les aspects obscurs ou ambigus, bref de l'élucider¹. C'est à ce titre que toute liberté lui est donnée (*ibid.*) :

Ut Themistius² afferit in praefatione Posteriorum Aristotelis, licet Paraphrastae, servata semper eiusdem sensus integritate, proluxa, et in longum effusa substringere ; pressa, et concisa libere dilatate, atque ampliare, ommissa supplere ; hiantia explorare ; involuta et obscura apertis et conspicuis verbis illustrare, et decora sermonis elegantia exornare ; atque ea, quae longe inter se dissita, et nullo ordine videntur disposita, connectere et in ordinatam seriem disponere.

Comme Thémistios l'annonce dans sa préface aux *Seconds Analytiques* d'Aristote, le paraphraste peut, en préservant toujours l'intégralité du sens lui-même, resserrer ce qui est prolixe et s'étend en longueur, librement développer et amplifier ce qui est serré et concis, compléter les oublis, combler les manques, éclaircir par des mots clairs et manifestes ceux qui sont vagues et obscurs et embellir avec élégance les ornements du propos ; quant aux éléments qui semblent disséminés et disposés sans ordre, les lier entre eux et les disposer en un enchaînement ordonné.

Sixte élabore, à partir de cette définition, une typologie des paraphrases, en donnant des exemples de paraphrases du psaume 116, soit inventées par lui, soit empruntées à d'autres auteurs³. Ces exemples comme la définition ci-dessus montrent clairement la valeur exégétique de la paraphrase pour Sixte. Érasme le dit explicitement⁴ :

Et paraphrasis commentarii genus est.

La paraphrase est une sorte de commentaire.

Mais ce commentaire, s'il est plus libre qu'une traduction, n'en est pas moins sujet à de fortes contraintes, comme le souligne Érasme au même endroit :

Hic variae s[u]nt personae, quibus dum necessario attemperatur oratio, fit ut intra cancellos arctissimos cohibeatur calamus, nimirum exclusus ab ea libertate quam admittunt reliqua commentariorum genera.

On y trouve [dans l'Évangile] différents personnages, au caractère desquels il est indispensable d'adapter son style ; la plume est dès lors emprisonnée dans des limites fort étroites et totalement privées de cette liberté qu'admettent les autres genres de commentaires.

Car si la paraphrase est un *commentaire*, elle reste l'expression de la voix du texte paraphrasé – et c'est là un point essentiel, que rappelle Érasme⁵ :

1. Le franciscain Titelmans (que cite d'ailleurs Sixte, *ibid.*, p. 166) appelle ses propres paraphrases des *Paraphrasticae elucidationes*. Cf., sur cette question, A. Mantero (1992, p. 101). F. Douay-Soublin (1988, p. 174) cite (en traduction) un extrait du catéchisme issu des travaux du Concile de Trente, où l'on voit ce même travail d'élucidation, par « un vaste commentaire explicatif, en forme de paraphrase amplifiante », des prières canoniques et des formules sacramentelles : la forme stricte de la paraphrase (confusion des systèmes d'énonciation) est respectée.

2. Le même Thémistios que celui que cite Érasme (voir *supra*, p. 96, note 6).

3. Titelmans et Rainer Snoy de Gouda.

4. Lettre 1255, Érasme (1924 [1522], p. 6) et Érasme (1976 [1522], p. 12).

5. Lettre 1381, Érasme (1924 [1523], p. 322 *sq.*) et Érasme (1976 [1523], p. 412 *sq.*).

Quin et illud mihi monendus est lector
crassior, me nusquam in Paraphrasi loqui.

Je dois avertir le lecteur un peu obtus que,
dans cette *Paraphrase*, ce n'est nulle part
moi qui parle.

Retenons de ces remarques théoriques sur le genre que la paraphrase est à la fois traduction libre mais asservie aux desseins de l'auteur, dont elle présente une traduction commentée destinée à en éclairer le sens : elle est donc, pour reprendre les termes de notre typologie esquissée plus haut¹, à *visée explicative* ; mais sa *modalité imitative* se définit par la fusion qu'elle opère entre les voix de l'auteur du texte et de l'auteur du métatexte : il s'agit bien d'une paraphrase *stricto sensu* – en quoi elle se distingue d'autres formes de commentaire².

2.1.3. La renaissance du genre

Les mêmes principes s'appliquent aux paraphrases en langue vulgaire, héritières des paraphrases du Moyen Âge, mais qui bénéficient du mouvement de pensée qui favorise le rapport direct aux textes sacrés. C'est d'ailleurs à cette époque que le mot *paraphrase* apparaît dans la langue française, dans le sens de « développement explicatif d'un texte » chez Lefèvre d'Étaples, dans son *Épître exhortatoire des épistres*, en 1525³.

Sixte de Sienne, dans son inventaire des formes d'exégèse, distingue deux catégories, la paraphrase proprement dite (en prose⁴) et ce qu'il appelle (Sixte, 1586 [1562], p. 174) *poema*, ou paraphrase poétique de la Bible, la plus répandue. De même que la paraphrase avait joué un rôle de premier plan dans la constitution d'une littérature latine chrétienne, ce genre littéraire fut déterminant dans la constitution d'une littérature vernaculaire. On examinera ici le cas de la littérature française⁵ : la pratique de la paraphrase poétique en français de textes bibliques est, dès cette époque, bien attestée, la forme la plus répandue de ce genre étant la paraphrase des Psaumes de David. M. Jeanneret, dans *Poésie et tradition biblique au seizième siècle* (1969, p. 7), note :

La paraphrase de psaumes connaît, dans l'Europe du XVI^e siècle, une vogue considérable. En France, quelque soixante poètes participent à cet ample mouvement.

1. Voir *supra*, tableaux 1 et 2, p. 88 sq.

2. Comme les *annotationes* ou *commentationes* de Sixte (1586 [1562], p. 168).

3. *Trésor de la langue française*, 1986, tome 12, p. 946, s.v. Dans la première moitié du siècle apparaissent aussi les mots *paraphraste*, *paraphraser*, *paraphrastique* (*ibid.*, p. 947.)

4. Cf. l'exemple typique de Jean Van Campen, dont « la lecture met en présence de bien des problèmes rencontrés par les traductions du XVI^e siècle » (B. Roussel, 1989b, p. 450).

5. Hors du domaine français, on peut citer la *Paraphrase of Genesi* du VII^e siècle, qui constitue le premier poème anglo-saxon (*Dictionnaire des œuvres*, 1980, tome 5, p. 124) ou encore les paraphrases produites en grand nombre au Moyen Âge en Espagne (cf. les actes du colloque *L'activité paraphrastique en Espagne au Moyen Âge*, dans Roudil, 1990).

Ces paraphrases ne constituent pas de simples traductions : en ce cas, leur multiplication ne se justifierait pas ; elles s'inscrivent dans une perspective proprement littéraire, fondée sur le principe de l'imitation et de l'émulation (*ibid.*, p. 523) :

Puisque l'essentiel a été dit et que les idées, immuables, ne s'inventent pas, la matière d'un poème nouveau réside principalement en variations par rapport à des données consacrées. Il s'agit d'élaborer en une œuvre toujours plus claire, toujours plus vraisemblable et plus plaisante, des matériaux éprouvés et irremplaçables.

Si Lefèvre et Calvin renouvellent le genre, c'est avec Marot qu'il prend son essor : « Sa traduction de David donne une impulsion fondamentale à la paraphrase des psaumes au XVI^e siècle », écrit Jeanneret (*ibid.*, p. 10)¹ : Marot publie son premier psaume en 1533, et sa production atteindra 49 psaumes en 1543. Alors que les prédécesseurs de Marot, tel Calvin par exemple, « par souci de cohérence logique », « soumettent l'original à une complète réorganisation, qui renforce les armatures syntaxiques aux dépens de la disposition symétrique et de la juxtaposition plus lâche sur quoi repose l'original » (*ibid.*, p. 56), Marot fait œuvre poétique dans la mesure où, écrit Jeanneret (*ibid.*), il

se propose de restituer, dans la mesure où le français l'y autorise, les caractères formels propres à la poésie hébraïque, ce qui revient, en un mot, à reconnaître l'équilibre des stiques et les lois du parallélisme.

Objectif qui n'allait pas contre les aspects baroques de l'esthétique promue par Marot. Voici un exemple, donné par Jeanneret, qui compare la traduction d'Olivétan (118, 8-9)² et la paraphrase de Marot (118, 29-32) :

Il vault mieulx avoir espoir au Seigneur, que de se fier aux hommes : il vault mieulx avoir esperance au Seigneur, que d'avoir confiance aux princes.

Mieux vault avoir en Dieu fiance
Qu'en l'homme, qui est moins que riens ;
Mieux vault avoir en Dieu fiance
Qu'aux princes et grans terriens.

Commentaire de Jeanneret (*ibid.*, p. 56) :

Marot renonce à la légère variation qu'observe Olivétan dans la première moitié de chacun des stiques ; il préfère uniformiser, transformant un parallélisme sémantique en un refrain proprement poétique.

Autre exemple (Olivétan, 38, 6 ; Marot, 38, 25-30) :

Mes playes sont pourries et corrupues, a cause de ma follie

Mes cicatrices puantes

1. Cf. Leblanc (1960, p. 24) : « Marot avait donné à cet exercice littéraire un prodigieux élan ».
2. Parue en 1535, dont Marot s'inspire essentiellement, d'après Jeanneret (*ibid.*, p. 53).

Sont fluantes
De sang de corruption ;
Las ! par ma folle sottie
M'est sortie
Toute ceste infection.

Commentaire de Jeanneret (*ibid.*, p. 57) :

La largeur du moule strophique engageait Marot à innover ; il s'en tient ici à un effet de symétrie, qui lui permet de ne rien ajouter d'important au sens de l'original et de rendre, en même temps, un des caractères formels de la poésie qu'il traduit.

C'est cette double contrainte qui fait de l'entreprise de Marot une véritable originalité, puisqu'il envisage, dans une perspective essentiellement religieuse¹, une fidélité stricte au sens et un engagement poétique qui fut décisif dans la tradition lyrique française. Aucun successeur de Marot, avant Malherbe, affirme encore Jeanneret (*ibid.*, p. 87),

n'a su réaliser un tel équilibre entre l'effacement nécessaire et l'engagement qui donne vie ; en vérité, à peine inaugurée, la paraphrase en vers des psaumes atteint son apogée.

2.1.4. L'essor du genre

« Marot avait fixé pour plusieurs générations les traits essentiels de la langue des paraphrases », écrit Paulette Leblanc dans son ouvrage sur *La paraphrase des psaumes à la fin de la période baroque* (1960, p. 27). Ces paraphrases, qui ne sont qu'une des manifestations de l'influence de la Bible sur les écrivains de la Renaissance², ne sont pas seulement « une actualisation des textes scripturaires », selon l'expression d'Anne Mantero (1992, p. 104)³, mais ont rapidement intégré le champ même de la création poétique et constitué un genre littéraire de première importance, dans les milieux protestants (avec Marot et Bèze, surtout) ou, en réaction, catholiques (avec Baïf ou Desportes particulièrement⁴). Le mouvement va se poursuivre, et se renouveler, grâce à Malherbe. Si « au moment où Malherbe composait ses meilleures pièces, les principales méthodes de paraphrases poétiques de psaumes usitées en France jusqu'au XVIII^e siècle étaient déjà trouvées » (Leblanc, 1960, p. 35), c'est à ce poète que l'on doit un nouvel essor du genre et des innovations dont Jeanneret rend compte (1969, p. 502) :

1. Cf. l'« ascendant de Calvin » dans l'entreprise de Marot (Jeanneret, *ibid.*, p. 81).

2. Cf. l'article de M.-A. Screech (1989), « La littérature française et la Bible ».

3. À propos des paraphrases de Pierre Poupou, poète protestant de Champagne (1552-1590), auteur de *La Muse chrestienne*, ouvrage en trois livres, au sein desquels sont disséminées ses paraphrases ; l'ouvrage a été récemment réédité (en 1997) par Anne Mantero. Un colloque a été consacré à Poupou en 1991, dont les actes (publiés en 1992) contiennent l'étude d'A. Mantero.

4. « Du côté catholique on n'eut jamais, ni au XVI^e ni au XVII^e siècle, rien qui pût rivaliser vraiment avec le psautier huguenot, soutenu de l'attachement enthousiaste de tous les réformés. » écrit P. Leblanc (1960, p. 25).

Les libertés que prend le poète à l'égard de l'original, les artifices dont il use et la singularité de ses expériences le situent à l'écart de tout ce que les traducteurs du XVI^e siècle, si divers soient-ils, ont pu entreprendre.

Le genre, avec Malherbe¹, s'affranchit en fait davantage de ses motivations religieuses originelles, pour s'inscrire encore plus dans une perspective littéraire. Voici ce qu'en dit Leblanc (1960, p. 97) :

Ce ne sont point là de sa part des manifestations de dévotion, ce sont bien plutôt des actes de réformateur du Parnasse. Dans ce domaine illimité de la poésie lyrique où les poètes humanistes et dévots avaient si inextricablement mêlé le païen et le sacré, il importait au novateur et au chef d'école qu'entendait être Malherbe de séparer les deux sources d'inspiration par de fermes limites, et de donner des modèles achevés du lyrisme religieux comme du lyrisme profane.

Jeanneret (1969, p. 492) analyse la forme que donne Malherbe à sa poésie, que caractérisent un « goût de l'anonymat » et une « recherche de style sans surprise », marquée par une « pauvreté du vocabulaire concret » au profit de l'abstrait. Voici une illustration de ces choix, à partir d'un extrait du psaume 8, dans la version de la Vulgate (8, 8-9)² et dans la paraphrase de Malherbe (8, 33-36) :

Omnia subiecisti sub pedibus eius, oves et
boves universas, insuper et pecora campi,
volucres caeli, et pisces maris qui
perambulant semitas maris.

Et par ton règlement l'Air, la Mer et la Terre,
N'entretiennent-ils pas
Une secrète loi de se faire la guerre,
À qui de plus de mets fournira ses repas ?

À l'énumération d'animaux, Malherbe préfère des désignations génériques. « Bien plus, de l'idée précise du texte biblique – Dieu place les animaux sous la domination de l'homme –, il parvient à dégager une loi universelle, une vérité de toujours » (Jeanneret, *ibid.*, p. 493).

Le renouveau du genre crée une nouvelle floraison de paraphrases³, qui s'adapteront aux nouveaux canons classiques, dont l'expression atteindra l'apogée au cours de la deuxième partie du siècle, dans la décennie 1660-1670, que P. Leblanc (1960, p. 186) caractérise ainsi :

Des psaumes de Racan⁴ à ceux de Corneille, c'est-à-dire en l'espace de dix ans, les progrès du classicisme sont si rapides dans les paraphrases de psaumes, qu'on pourra considérer qu'après Corneille, les éléments baroques auront disparu du genre.

1. Qui n'a paraphrasé que trois psaumes : la paraphrase du psaume 8 date de 1605, celle du psaume 129 de 1614, celle du psaume 146 de 1627, un an avant la mort de Malherbe.

2. Sans doute la seule source de Malherbe selon Jeanneret (*ibid.*, p. 492). Voici la traduction proposée par la *Traduction Œcuménique de la Bible* (1975, p. 1275) : « Tu as tout mis sous ses pieds : // tout bétail gros ou petit, // et même les bêtes sauvages, // les oiseaux du ciel, les poissons de la mer, // tout ce qui court les sentiers des mers. »

3. Citons simplement les noms de Boisrobert, Chapelain, Godeau.

4. Comme son maître Malherbe, Racan est essentiellement un poète lyrique, mais les vers religieux occupent deux tiers de son œuvre, alors que les vers profanes dominaient chez Malherbe.

Corneille est le dernier représentant des auteurs de cette forme classique de paraphrase. Parmi ses nombreuses poésies dévotes, on connaît sa paraphrase de *l'Imitation de Jésus-Christ* en 1656 et, datant de 1670, *l'Office de la Sainte Vierge traduit en françois, tant en vers qu'en prose*, qui contient 50 psaumes. Pour Leblanc (*ibid.*, p. 226),

cet office présente des morceaux assez disparates d'origine et de nature, parmi lesquels Corneille a choisi ceux dont il croyait pouvoir donner une paraphrase poétique.

C'était le cas des psaumes : Leblanc ajoute (*ibid.*) :

Il s'est contenté de faire de tout le reste une traduction en prose. Traductions et paraphrases forment ainsi, dans l'intention de Corneille, un tout cohérent.

Pour Corneille comme pour tous les paraphrastes, paraphraser David, c'est agir à l'égard de la poésie biblique comme avec toute littérature classique : rivaliser avec le modèle. Mais c'est aussi, ou avant tout, faire œuvre de dévotion¹ : au-delà de David, il y a l'inspiration divine dont le poète peut retrouver, directement, l'efficace. P.-J. Salazar a montré, dans *Le culte de la voix au XVII^e siècle* (1995), comment le genre de la paraphrase, reposant sur une « poétique de la voix inspirée », s'efforce « de retrouver et de représenter la mise en œuvre de la voix animée du Souffle divin » (p. 237). Aussi peut-il écrire (*ibid.*, p. 239) :

Il s'agit en effet là d'un effort pour acclimater le souffle inspiré de la poésie davidique et pour lui restituer, en français honnête, sa force et son énergie. C'est ainsi que, de nouveau, le modèle original est déplacé, le poète chrétien poussant son souffle, pour ainsi dire, dans la voix du poète inspiré. [...] Chaque version des sept *Psaumes*², malgré l'impérative présence du texte original, est tournée au profit de l'inspiration du poète et d'un dialogue entre celui-ci et la divinité.

C'est d'ailleurs, pour P. Leblanc, ce qui peut expliquer le rôle qu'a pu jouer la paraphrase dans le développement de la poésie lyrique, puisque l'expression de soi pouvait s'épanouir sous l'égide de David (Leblanc, 1960, p. 265) :

Tous ces auteurs [...] ont imprimé dans leurs vers des marques de leurs intentions, de leurs préoccupations, de leur être même, et cela de façon parfois très personnelle et très intime. Il semble que, se sentant couverts du nom de David, beaucoup d'entre eux crurent pouvoir confier aux vers de leurs paraphrases des idées et des sentiments qu'ils n'auraient pas osé exprimer en leur propre nom. D'où l'on peut tirer cette conclusion assez paradoxale que, de tous les genres lyriques assez mal connus il est vrai qui fleurirent au XVII^e siècle, le genre très impersonnel de la paraphrase biblique est probablement l'un de ceux qui contiennent le plus de confidences personnelles.

1. D'un homme qui ne s'estime pas théologien et qui se soumet aux commentaires autorisés.

2. Salazar traite essentiellement des sept psaumes pénitentiels (VI, XXXI, XXXVII, L, CI, CXXIX, CXLII).

2.1.5. *Les excès du genre*

Le genre a connu des excès, ou des ratés, qui ont alimenté les polémiques, particulièrement au milieu du XVII^e siècle, quand, dit Leblanc (*ibid.*, p. 177),

les paraphrases des psaumes publiées depuis 1610 offraient tout un panorama littéraire où l'œil expert d'un Balzac pouvait reconnaître les caractères propres aux différentes écoles, les confronter et les apprécier.

En 1652, Balzac consacre en effet aux paraphrases récentes un chapitre de son *Socrate Chrestien*, chapitre qu'il intitulera plus tard la *Journée des paraphrases*. Il les critique toutes¹ ; pour Balzac, les mauvais paraphrastes mettent « les Auteurs à la torture pour ne produire que de la mollesse et de l'afféterie » (cité par Leblanc, *ibid.*, p. 178). La liberté qu'offre le principe même du genre peut conduire aux excès, comme le note le président Nicole (1693)², lui-même auteur de paraphrases :

Il est facile à ceux qui traduisent en Prose, de s'attacher fidelement à leur modele... mais ceux qui travaillent en Vers ne peuvent avoir cette retenue et il est malaisé que, quand ils se sont echaufez de cet antousiasme qui les transporte, ils puissent arrêter l'essor de leurs pensées, et les réduire précisément à la severité du dessein qu'ils se sont proposé.

Ce qui pouvait se comprendre en poésie devient franchement inacceptable en prose : il s'est trouvé de nombreux traducteurs au XVII^e siècle pour reprocher aux paraphrastes cette tendance à l'émancipation à l'égard du modèle, en des termes que R. Zuber (1995 [1968], p. 81) résume ainsi :

Le créateur second s'y substituait complètement au créateur premier, et dénaturait entièrement son intention.

Zuber, dans un chapitre de son livre sur *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, rend compte de cette querelle concernant les traductions en prose. Mais il fait également ressortir combien la frontière est souvent floue entre les principes qui président aux traductions et aux paraphrases, d'autant que ces dernières, même aux yeux des pourfendeurs de la traduction libre, « avaient, au moins, un mérite relatif : le souci de l'art » (p. 85), souci qui n'est pas sans importance dans le rôle qu'a joué la traduction dans la formation du goût classique, selon Zuber.

2.1.6. *Une poésie liturgique*

Si la paraphrase n'est plus, à la fin du XVII^e siècle, source de création poétique, elle garde sa valeur liturgique, qui est à la base même de son essor, puisque c'est la diffusion, à des fins liturgiques, du psautier qui a légitimé l'intérêt d'un Calvin ou d'un

1. À l'exception de celle de Godeau. Le problème, selon Leblanc (*ibid.*, p. 179), est de savoir s'il s'agit d'une admiration sincère ou d'un éloge de complaisance...

2. *Au Lecteur*. Je reproduis une citation de Leblanc (*ibid.*), dans l'orthographe d'origine.

Marot pour la paraphrase de la poésie davidique et que c'est la volonté de la Contre-Réforme de lutter sur ce terrain qui est à l'origine du versant catholique du genre. C'est dans ce même but liturgique que l'évêque J.-B. Massillon écrira, au début du XVIII^e siècle, sa *Paraphrase morale de plusieurs psaumes, en forme de prière*. Dans ce qu'en dit A. Gazier, qui y voit « le modèle du genre »¹, on voit clairement apparaître la différence entre un tel projet et celui d'un Érasme (à dominante exégétique) ou d'un Malherbe (à dominante poétique) :

L'auteur avait pour but de fournir aux chrétiens des modèles de prières et dès lors la lettre du psaume était en quelque sorte comme le texte de son discours, dans lequel ensuite il faisait entrer tout ce qui pouvait convenir à son sujet. Voilà bien le type de la paraphrase, qui ne saurait être confondu ni avec les commentaires, les explications et les gloses, ni avec les méditations ou élévations, ni enfin avec les développements du même genre.

Gazier fait le lien entre cette paraphrase et les sermons de Bossuet ; et l'on peut assez aisément percevoir la filiation de ce genre dans les pratiques des sermons dominicaux², mais aussi dans les explications de textes à fonction moralisatrice³. Voici, pour illustration, un court extrait de la paraphrase que fait Massillon des versets du psaume 8 cité plus haut (à propos de Malherbe)⁴ :

C'est que vous vous étiez comme démis entre ses mains de votre domaine sur toutes les créatures. Vous l'aviez établi le maître et le seigneur de tous les ouvrages sortis de votre main ; vous aviez soumis à son empire les animaux qui rampent sur la terre, les oiseaux qui volent dans les airs, et les poissons qui se font un sentier sous la profondeur des eaux de la mer. De combien d'honneur et de gloire, grand Dieu, aviez-vous revêtu cet homme au sortir de vos mains ! Vous aviez comme couronné en le créant, et mis le dernier degré de perfection à tous vos ouvrages, dont il était le chef-d'œuvre.

Si Massillon développe le texte biblique, en en reprenant certains mots ou expressions dans sa propre énonciation, il établit malgré tout une frontière entre le texte et son propos, puisqu'il cite, avant sa paraphrase, le texte latin de Jérôme, et une traduction : c'est là une différence de taille avec la paraphrase à ses origines. Mais on voit bien comment, dans cet ultime avatar d'un genre littéraire qui a vécu (en tant que genre littéraire légitime⁵), se combinent les intentions exégétique, littéraire et liturgique, même si cette dernière est dominante.

1. Gazier est l'auteur de l'article *Paraphrase* dans *La Grande Encyclopédie* rédigée au XIX^e siècle sous la direction d'A. Berthelot. C'est le même Gazier qui est l'auteur d'un traité sur l'explication de textes (cf. *supra*, p. 66 [1.4.2.]).

2. Dont C. Fuchs a analysé le fonctionnement paraphrastique : voir Fuchs (1980, p. 372-385) et Fuchs (1982a, p. 104-113).

3. On en a vu des exemples *supra*, notamment p. 58 (1.3.3.).

4. Voir *supra*, p. 101. La longueur de la paraphrase de Massillon oblige à n'en citer que ce qui correspond le plus à l'original : ce qui est ici reproduit ne correspond qu'au cinquième de la paraphrase des deux versets cités... Je cite Massillon d'après les œuvres complètes éditées en 1828 (p. 57 *sq.*).

5. Même si ce *genre* poétique a laissé des traces, comme le montre R. Couffignal dans sa thèse (1970) : « Libérée de toute règle, mais toujours vivace, l'imitation poétique de la Bible porte des fruits nouveaux dans les œuvres des poètes contemporains » (*ibid.*, p. 9).

Il n'est pas surprenant qu'on en trouve une résurgence dans un certain rapport scolaire au texte littéraire au XIX^e siècle ; on a vu¹ que la paraphrase était partie prenante de l'explication de textes à ses débuts, notamment dans son intention morale : on en comprend mieux ici l'origine. Les formes profanes de paraphrase que la suite de ce chapitre va explorer ne différeront pas de celles que la Bible a inspirées.

1. Voir *supra*, p. 58 (1.3.3.) et p. 69 (1.4.3.).

2.2. COMMENTAIRE ET PARAPHRASE

La traduction est paraphrase, la paraphrase est traduction, dans l'acception la plus générale : transaction entre langues, entre genres, entre « poème et prose ».

M. DEGUY¹

La paraphrase biblique fait doublement trembler la frontière qui nous paraît actuellement si claire entre texte et métatexte : d'une part, s'agissant du produit lui-même, il est souvent impossible de distinguer la voix de l'énonciateur premier et celle du paraphraste ; d'autre part, le principe même du genre rend impossible la distinction entre les intentions exégétique et littéraire, et fait se fondre en un seul deux actes pourtant dissociables en droit (dans notre droit...) : la production textuelle (ou la reproduction d'un texte original) et la production métatextuelle.

Cette indécision des frontières n'est cependant pas le fait de la seule paraphrase biblique, mais s'observe également dans le commentaire proprement dit, c'est-à-dire dans un discours qui se donne non comme traduction mais comme compte rendu d'un discours premier, celui des textes fondateurs, qu'ils soient religieux ou philosophiques.

2.2.1. « De la lecture à la paraphrase »

La forme de la paraphrase trouve sa justification dès lors qu'il s'agit de rendre compte d'un texte faisant *autorité*. Rendre compte, c'est en partie au moins paraphraser, comme le montre A. de Libera : dans son article « De la lecture à la paraphrase », il explique par l'oralité de la « lecture » les formes paraphrastiques du commentaire médiéval, qui créent une indistinction des niveaux d'énonciation dans les traces écrites que nous pouvons en avoir (1984, p. 20) :

La submersion du texte commenté par le commentaire, la circulation et l'enchevêtrement des lemmes², qu'ils évoquent le texte « lu »³ ou rappellent le ou les autres textes qui l'éclairent, le tissage progressif d'un commentaire fait d'énoncés dont le niveau de présence (y compris matérielle) est là-même plus ou moins accentué, s'explique avant tout par le caractère oral de la tradition du texte.

Cette « textualité orale », pour reprendre l'expression de Libera (*ibid.*, p. 18), rend indistincte non seulement la *voix* mais le *texte* même de l'*auteur* et de l'*énonciateur*

1. Deguy (1999, p. 71). Dans cet article, intitulé « Phrase, périphrase, paraphrase », Deguy propose et défend le concept de « péri-para-phrase » pour établir la continuité entre l'engendrement paraphrastique des textes et leurs commentaires.

2. C'est-à-dire ici les « citations » du texte expliqué, rendues sous forme de propositions abrégées.

3. Les guillemets signalent le sens particulier de la *lectura* (ou *lectio*) médiévale : il s'agit non de *lecture* au sens courant du mot, mais d'*explication*.

(au sens strict)¹. Le commentaire littéral *écrit* emprunte, dans ses premières formes (jusqu'au XIII^e siècle), les caractéristiques de la « lecture » orale².

Mais le développement des commentaires écrits, à partir du XIII^e siècle, va multiplier les stratégies de référence de citation et de commentaire, créant ainsi (*ibid.*, p. 24)

un jeu subtil sur les frontières entre ce qu'on pourrait appeler les énoncés en première personne et les énoncés rapportés, et au-delà sur les frontières entre texte commenté et commentaire, affirmation et citation.

Dans ces stratégies métatextuelles, Libera voit l'influence des commentateurs arabes, particulièrement Avicenne et Averroës. Ce dernier a rédigé trois sortes de commentaires d'Aristote³ : Les *Grands Commentaires* (*Scharh* ou *Tefsir*) où chaque paragraphe du texte d'Aristote est cité et clairement distinct du commentaire qui suit ; les *Commentaires moyens* (*Telkhis*), où chaque paragraphe est cité par ses premiers mots, la suite étant expliquée sans que soit distingué ce qui revient à l'auteur ou au commentateur ; les *Paraphrases* ou *Abrégés* ou *Analyses* (*Djewâmi*), où Averroës, selon les mots de Renan cité par Libera (*ibid.*, p. 25⁴),

parle toujours en son propre nom. Il expose la doctrine du Philosophe, ajoutant, retranchant, allant chercher dans les autres traités ce qui complète la pensée, introduisant un ordre et une méthode de son choix. Les *paraphrases* sont ainsi de véritables traités sous le même titre que ceux d'Aristote.

Cette dernière forme de commentaire, la paraphrase, est dans la manière d'Avicenne⁵ et peut se caractériser ainsi :

Le texte commenté est littéralement « fondu » (le mot est de Renan⁶) dans un exposé suivi qui, le plus souvent, laisse parfaitement indistincts non seulement le texte et la glose mais encore, dans la glose même, les citations des autres traités de l'auteur commenté, les affirmations propres du commentateur et les citations des traités d'autres auteurs ou d'autres commentateurs.

1. Et donne à ce dernier un rôle éminent dans la construction même de la *lettre* du texte à commenter : « Le lecteur est responsable de la lettre. Il est celui qui la construit. Autrement dit, la *littera* n'est jamais donnée telle quelle. Pour un monde de communication orale, la lettre est toujours à construire dans une diction » (*ibid.*, p. 20).

2. L'indistinction du texte commenté et du commentaire voire l'absence de référence précise au texte commenté ne sont pas, il est important de le souligner avec Libera (*ibid.*), « les effets pernicioseux d'un manque d'instrumentation diacritique », dont Libera donne au contraire quelques exemples (*ibid.*, p. 19), mais la conséquence d'une forme de production textuelle spécifiquement orale.

3. J'emprunte les descriptions ci-dessous à Libera, qui lui-même cite Renan ; voici la note 10 de Libera (*ibid.*, p. 25) : « E. Renan, *Averroës et l'Averroïsme*, Paris, 1852. Cité d'après *Œuvres complètes de Ernest Renan*, tome III, Paris, 1949, p. 63-64. »

4. Cf. ci-dessus note 3.

5. Ou d'un autre commentateur d'Aristote, latin et plus ancien, Thémistios, auteur que ne cite pas Libera mais dont on avait vu plus haut (voir p. 96, n. 6 et p. 97, n. 2) qu'il était la référence de Sixte et d'Érasme.

6. Voir ci-dessus note 3.

On reconnaît là la description classique de la paraphrase, pratiquée comme exercice scolaire depuis l'Antiquité ou comme genre littéraire biblique et qui s'est déployée comme genre de commentaire dans l'« âge scolastique »¹.

2.2.2. « La paraphrase essentielle de la culture scribale »

Ce que la paraphrase biblique avait de spécifique par rapport au commentaire proprement dit, c'est son intention littéraire, c'est-à-dire *esthétique*, pour faire droit à des distinctions qui sont certainement plus parlantes pour nous que pour les auteurs de cette époque. Or, la paraphrase à visée (notamment) littéraire trouve libre court également dans un autre champ culturel, celui de la création littéraire profane : dès lors que se développe une culture de l'écrit, à partir du XI^e siècle, se constitue une conception du texte littéraire, de son engendrement, de sa lecture et de son commentaire, qui perdurera finalement jusqu'au triomphe de la philologie, au XIX^e siècle : et cette conception peut être sans forcer placée sous le signe de la paraphrase².

C'est la thèse de Bernard Cerquiglini qui, dans un article au titre évocateur, « La paraphrase essentielle de la culture scribale » (1990)³, met en avant l'importance au Moyen Âge de la « *variance*, paraphrase essentielle⁴ » (*ibid.*, p. 11). Sans qu'il faille trop solliciter le texte de Cerquiglini⁵, on peut dire que cette paraphrase s'observe, selon lui, à trois niveaux. Tout d'abord, l'œuvre littéraire se caractérise par une « appétence à l'engendrement paraphrastique⁶ » : le retour constant de « formules, figures et motifs », source d'une « variation pour ainsi dire longitudinale, au fil de l'œuvre », est l'essence d'une « écriture essentiellement paraphrastique ». « L'étonnante répétitivité de cette écriture » procède d'une conception qui a peu à voir avec le « mépris moderne pour la redite » mais relève d'un autre paradigme : « esthétique du retour, plaisir à la variance, euphorie de la paraphrase⁷ ».

Ensuite, « l'écriture romane est une reprise ; elle raboute, tisse à nouveau et perpétuellement des œuvres » ; d'où la multiplicité des *variantes*, devant laquelle la méthode de la philologie « s'emballe et s'affole ». « L'activité paraphrastique qu'est la variance⁸ » fait que « chaque manuscrit est un remaniement, une version » – ce qui rend illusoire (et contraire aux principes de cette littérature) la recherche d'une version faisant *autorité* : « la donnée concrète de l'objet littéraire en langue romane est un excès de formes manuscrites variantes, une paraphrase textuelle incessante⁹ ».

1. Sur l'« âge scolastique » comme l'exemple même d'une « culture du commentaire », voir M. Charles (1985, p. 131-149).

2. La « répétition [...] serait [...] commune à tout le texte médiéval », reconnaît A. Compagnon (1979, p. 158), qui s'en tient pourtant à l'exploration du seul « discours théologique » (*ibid.*, p. 157-230).

3. Article dont l'essentiel (mais pas le titre) est repris, par fragments, dans *Éloge de la variante* (1989, p. 34-42, p. 57-65, p. 68-69). Les citations qui suivent sont issues de Cerquiglini (1990, p. 11-15) ; je ne renverrai à la version de 1989 qu'en cas de *variantes*.

4. Dans sa version de 1989 (p. 42), le texte porte « variance essentielle », sans mention de paraphrase.

5. Mais en en modifiant quelque peu l'agencement – donc les intentions argumentatives.

6. Cette formule n'est pas dans la version de 1989 (p. 61).

7. La version de 1989 (p. 61) dit simplement : « esthétique du retour, plaisir à la variance ».

8. Cette expression n'est pas dans la version de 1989 (p. 62).

9. L'expression « une paraphrase textuelle incessante » n'est pas dans la version de 1989 (p. 68).

Enfin, et c'est là une « spécificité de l'écrit manuscrit, et plus généralement de la culture scribale », on peut dire que « l'œuvre manipulée est appel à l'intervention, à la paraphrase, à la glose¹. » La *variance* est aussi la marque que laissent des scripteurs seconds sur un écrit préalable, comme la trace d'un *commentaire* d'une œuvre à construire et jamais achevée : « l'œuvre scribale est un commentaire, une paraphrase, un surplus de sens, et de langue, apportée à une lettre par définition inaccomplie. »

Cette essence paraphrastique du rapport aux textes² interroge rétrospectivement des concepts devenus pour nous des évidences et fait vaciller des frontières perçues aujourd'hui comme intangibles. Comme l'avait fait observer J. Paul, dans son *Histoire intellectuelle de l'Occident médiéval*, (1973, p. 27) :

Imiter jusqu'au plagiat ne choque personne au Moyen Âge, c'est de toute évidence la conséquence d'une idée très différente de la nôtre sur la propriété littéraire d'un auteur. Chacun peut s'approprier sans déshonneur les expressions d'un autre. L'imitation repose en outre sur les principes mêmes de l'expression littéraire.

Cerquiglini ne dit évidemment rien d'autre (1989, p. 58³) :

Les notions d'originalité, d'imitation, de plagiat, dans une telle culture, prennent un tout autre sens que dans la culture de l'imprimé (et notons, par ailleurs, qu'elles n'ont aucun sens dans une culture orale où l'œuvre est énonciation absolue).

Dans un tel cadre culturel, le partage entre un acte de création et un acte de commentaire n'a pas grand sens, comme le montrent les trois niveaux de paraphrase isolés par Cerquiglini. Dans le même esprit, P. Zumthor peut ainsi définir la glose médiévale dans les œuvres littéraires (*ibid.*, p. 14) :

La glose tend à dégager l'exemplarité de ce qui est dit, écrit. Inversement, toute écriture, incessante reprise intertextuelle, provient d'une volonté glossatrice et, dès sa genèse, l'implique. En ce sens, toute poésie médiévale apparaît comme continuation, d'une part ; commentaire, de l'autre.

Cette « glose créatrice », qui participe d'une lecture *allégorique* des textes, est essentielle dans l'engendrement des textes (*ibid.*, p. 16) :

La glose m'apparaît ainsi comme l'une des composantes (dans bien des cas la composante majeure) de l'acte créateur du texte médiéval.

1. La version de 1989 (p. 58) dit : « l'œuvre manipulée est appel à l'intervention, à la glose, au *commentaire*. »

2. Si j'ai joué au philologue amateur, dans les huit notes précédentes qui accompagnent le compte rendu de la thèse de Cerquiglini, ce pourfendeur de la philologie, c'est certes qu'il y avait quelque chose de plaisant à faire ressortir la variance d'un discours sur la variance (variance dont on peut, toujours dans la logique d'une philologie explicative centrée sur l'*intentio auctoris*, trouver la cause dans le fait que la version de 1990 est la transcription d'une communication orale faite à un colloque portant sur *L'activité paraphrastique en Espagne au Moyen-Âge* [Roudil, 1990]) ; c'est aussi pour faire ressortir les emplois multiples (et tous non péjoratifs évidemment) du mot *paraphrase*, qui désignent des formes multiples de variance, donc de labilité textuelle : auto-paraphrase, paraphrase comme *modification*, paraphrase comme *commentaire*.

3. Des deux citations qui suivent, seule la première se retrouve dans Cerquiglini (1990, p. 12).

Ce n'est qu'une distinction récente, née de la Renaissance, qui fera de façon de plus en plus accentuée le partage entre un discours premier et un discours second.

2.2.3. *La naissance de la critique littéraire*

Empruntons encore à Zumthor la description de cette évolution épistémologique (*ibid.*, p. 18) :

L'allégorie disparaît des pratiques, en l'espace d'une génération, aux alentours de 1500 ; et l'ensemble des discours poétiques (désormais je dirais « littéraires ») s'est libéré de la glose. Celle-ci, ainsi livrée à elle-même, engendrera bientôt notre « critique », consacrant une dissociation qui est devenue caractéristique de notre état de culture.

Le XVI^e siècle inaugure ainsi le genre de la critique littéraire, fondée sur la distinction entre le texte et le métadiscours qui le prend pour objet¹. Pour autant, « ce divorce, au XVI^e siècle, est loin d'être consommé », rappelle M. Jeanneret (1994, p. 30), qui ajoute :

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

Autrement dit, si discours et métadiscours se distinguent en droit, ils restent solidaires de fait. C'est vrai des cas où ce dernier porte sur un discours qui l'intègre : le XVI^e siècle voit en effet se multiplier le genre de l'auto-commentaire, dont Rabelais et Marguerite de Navarre ont donné des exemples pour ainsi dire canoniques². Mais c'est le cas aussi quand le commentaire porte sur des textes extérieurs ; l'exemple de Montaigne est de ce point de vue significatif : c'est par le commentaire d'autres auteurs – qui structure les *Essais* – qu'il produit l'une des œuvres les plus originales et les plus personnelles de son époque, fondant son propre discours sur l'appropriation du discours des autres³.

1. Sur le commentaire littéraire au XVI^e siècle, voir les Actes du colloque international sur le commentaire de mai 1988, souvent sollicités ici : G. Mathieu-Castellani et M. Plaisance (1990). Cf. aussi l'article fondateur de J. Céard (1981), « Les transformations du genre du commentaire ».

2. Sur le lien entre commentaire et fiction, cf. l'article de Jeanneret (1994, p. 33-52), « Commentaire de la fiction, fiction comme commentaire » ; sur l'auto-commentaire dans *l'Heptaméron* de Marguerite de Navarre, outre cet article, cf. Jeanneret (1994, p. 53-74) et M. Tetel (1990). Sur l'auto-commentaire, cf. encore les articles de C. Perrus (1990) sur Dante et de F. Charpentier (1990) sur La Ceppède.

3. Voir Jeanneret (1994, p. 29 et 48). A. Compagnon (1979, p. 284-356 et particulièrement le tableau de la p. 327) a bien fait apparaître comment les *Essais* de Montaigne relèvent « d'une forme passagère qui est celle d'un entre-deux-genres » (*ibid.*, p. 302). M. Charles (1985, p. 156-177) reprend, sans s'y référer, les conclusions de Compagnon, et analyse essentiellement le Montaigne commentateur de Virgile et de Lucrèce (« Sur des vers de Virgile », III, 5).

C'est que le commentateur du discours poétique participe, à sa manière, à la création de l'œuvre, comme le rappelle G. Mathieu-Castellani, dans Muret (1985, p. X) :

Le commentateur entend être considéré comme auteur à part entière, *auctor* augmentant en effet la production de l'éclairage que sa lecture lui confère, s'autorisant lui-même, en outre, de cette autorité qu'il apporte, par ses gloses, à l'œuvre-objet.

Cette solidarité fondamentale entre le discours littéraire et le métadiscours, qui n'est pas contradictoire avec l'émergence d'une conception claire de leur distinction, engendre assez naturellement une forme de commentaire qui ne fait pas toujours la part de l'énonciation première et de l'énonciation métadiscursive : il n'est pas étonnant que le commentaire littéraire puisse tourner à la paraphrase¹, comme ce sera le cas dès la Renaissance², et jusqu'à nos jours³.

2.2.4. L'engendrement paraphrastique : une figure de style

Que le discours et le métadiscours puissent ainsi fusionner explique que la rhétorique classique ait pu isoler, dans son inventaire des figures de style, ce qu'elle a appelé *paraphrase*. Fontanier, en 1827, dans son *Traité général des figures du discours autres que les tropes*, propose d'appliquer (1968 [1827], p. 396), « avec une nouvelle acception, le nom si ancien et si connu de *Paraphrase* ». Voici la définition qu'il en donne (*ibid.*) :

La *Paraphrase*, telle que nous l'entendons ici, est une sorte d'amplification oratoire par laquelle on développe et on accumule dans une même phrase, plusieurs idées accessoires tirées d'un même fonds, c'est-à-dire d'une même idée principale.

Je reproduis, avec le commentaire qu'il en propose, le premier exemple que donne Fontanier, emprunté à Racine (*ibid.*, p. 397) :

Ériphile, dans *Iphigénie*, déclare à Doris, sa confidente, qu'elle aime Achille, malgré tant de sujets de le haïr ; et, ce qu'elle aurait pu dire en deux mots, elle le développe en six vers [...] :

C'est peu d'être étrangère, inconnue et captive :
Ce destructeur fatal des tristes Lesbiens,
Cet Achille, l'auteur de tes maux et des miens,
Dont la sanglante main m'enleva prisonnière,

1. M. Charles (1985, p. 167) analyse à propos de Montaigne comment le flou des frontières entre création et commentaire se traduit sur le plan *technique* de l'énonciation : « Il y a un très large éventail de procédures d'insertion des citations, ou quasi-citations ; on peut poser en fait un continuum, qui irait de l'intégration totale (texte traduit, paraphrasé et parfaitement intégré dans le discours de Montaigne) à l'extériorité maximale (signature de l'auteur, ce qui n'est pas si fréquent – c'est ici le cas des citations de Virgile et de Lucrèce). » Sur la citation chez Montaigne, voir Compagnon (1979, particulièrement p. 291-299).

2. Avec Muret particulièrement, dont les commentaires de Ronsard seront analysés ci-dessous, section 2.3.

3. Cf. les commentaires de Char par Veyne, analysés ci-dessous, section 2.4.

Qui m'arracha d'un coup ma naissance et ton père,
De qui, jusques au nom tout doit m'être odieux,
Est de tous les mortels le plus cher à mes yeux.

La *Paraphrase* commence avec le second vers, *Ce destructeur fatal*, etc. ; elle est interrompue un instant au troisième, par le mot *Achille* ; mais elle reprend aussitôt pour ne finir qu'avec le cinquième.

Du Marsais envisageait bien la paraphrase dans son traité *Des Tropes* (qui date de 1730), mais pour désigner l'intervention d'un commentateur dans le texte d'un auteur¹ :

La paraphrase est une espèce de commentaire : on reprend le discours de celui qui a déjà parlé ; on l'explique, on l'étend davantage en suivant toujours son esprit.

Fontanier fait observer qu'il est le premier à employer le mot *paraphrase* pour désigner une *figure du discours*, qu'il voit comme assez proche de la *périphrase*². Et la rhétorique lèguera à la stylistique cette figure, *via* Bally, qui, dans son *Traité de stylistique française* (1951 [1909], p. 135-138), y voit le moyen de développer en détail une idée³ : la paraphrase est donc là encore assez proche de la *périphrase*⁴.

Georges Molinié (1986, p. 88) rapproche également les deux, qu'il range dans la catégorie des *figures macrostructurelles*⁵ d'*amplification*. La paraphrase est plus étendue que la périphrase et consiste en une

addition de renseignements secondaires qui constituent autant de commentaires à l'égard de l'information centrale.

C'est ce caractère secondaire de la paraphrase (que notait déjà Fontanier) qui en fait toute sa force, en ce que ses limites sont indéfinissables : quand s'agit-il d'informations nouvelles ou d'un développement explicatif ? C'est ce qui fait dire à Molinié (*ibid.*), s'agissant de la paraphrase :

Elle est à l'origine d'une véritable génération discursive permanente, elle n'a aucune limite théorique et elle fonde, d'un certain point de vue, aussi bien la littérature que le langage affectif et commercial, sans parler de son importance dans l'(ancien ?) art oratoire⁶.

1. Du Marsais (1797), p. 299.

2. Dont elle diffère néanmoins « en ce que, dans une seule phrase, elle en présente comme plusieurs à la fois » (Fontanier, 1968 [1827], p. 396). Noter que Du Marsais parle de paraphrase dans son chapitre sur la périphrase.

3. La paraphrase est traitée dans une section qui suit l'analyse des « dictionnaires idéologiques » ; elle est intitulée « applications pratiques » et traite spécifiquement de l'« utilisation des dictionnaires idéologiques dans l'enseignement » (*ibid.*, p. 134).

4. La proximité de sens entre ces deux mots explique que Morier (1989 [1961], p. 899 *sq.*) et Lausberg (1960, p. 304-307) ne parlent pas de paraphrase mais seulement de périphrase (sur laquelle Morier reporte d'ailleurs le mépris ordinairement réservée à la première...).

5. Pour Molinié (*ibid.*, p. 84 *sq.*), la figure macrostructurelle s'oppose à la figure microstructurelle en ce qu'elle « n'apparaît pas *a priori* à la réception ; ne s'impose pas pour qu'un sens soit immédiatement acceptable ; n'est pas isolable sur des éléments formels ».

6. Dans un autre ouvrage, Molinié (1992, p. 246) ajoute : « On peut soutenir que ni l'éloquence, ni la littérature, ni les discours affectif, incitatif ou instructif n'existeraient sans cette figure. »

Une telle description ne peut manquer d'évoquer la musique, art propice à cette « génération permanente¹. » Il n'y a pas à s'étonner que le mot *paraphrase* ait pu prendre du sens dans la littérature musicologique, dès le XIX^e siècle, pour désigner (Honegger, 1976, p. 753)

Une fantaisie sur des thèmes célèbres provenant le plus souvent de l'opéra et utilisés avec une totale liberté pour composer une œuvre nouvelle².

Cet usage musical du mot *paraphrase*³ est assurément métaphorique⁴, mais permet d'accentuer encore l'idée de l'engendrement paraphrastique comme fondement possible de la création artistique.

1. G. Genette (1999, p. 103) décrit bien cet art musical de l'engendrement paraphrastique : « L'art, par excellence, de la répétition-variation, c'est évidemment la musique, dont elle est pour ainsi dire le principe absolu. Sitôt (ex)posé un thème, se met en marche tout le dispositif du développement, fondé sur les divers procédés d'imitation-transformation que sont transposition, augmentation, diminution, mouvement contraire, rétrograde, contre-rétrograde, contrepoint en canon, en fugue, etc., sans préjudice des reprises littérales (répétitions) ou des migrations instrumentales du type *Boléro* de Ravel ».

2. D. Arnold (1988 [1983], s.v., p. 418) ajoute : « Les paraphrases étaient souvent les chevaux de bataille des grands virtuoses. Liszt s'est imposé comme le maître suprême de ce type de recomposition. »

3. Utilisé encore aujourd'hui : cf., par exemple, le *Miserere paraphrase* de M. Nyman.

4. Encore qu'il puisse être considéré comme le pôle extrême du versant *imitatif* (vs *explicatif*) de la paraphrase, pour reprendre les termes de C. Fuchs (1994a, p. 19), qui rend compte ainsi de la différence d'emploi du verbe *paraphraser* en français contemporain, selon qu'il s'agit, tendanciellement, surtout d'une réduplication du *contenu* ou de la *forme*. La paraphrase musicale serait la réalisation ultime de ce dernier cas.

2.3. VARIATIONS TEXTUELLES : LES COMMENTAIRES DE RONSARD PAR MURET

Tout formille de commentaires.

MONTAIGNE¹

Revenons à l'art verbal de la littérature pour examiner dans le détail comment peuvent s'effectuer des variations *métatextuelles* à partir d'un texte littéraire, en prenant appui sur les commentaires de Ronsard par l'humaniste M.-A. de Muret (1526-1585). C'est à l'apogée de sa gloire qu'il entreprend de commenter le *Premier Livre des Amours* de Ronsard, paru en 1553. Dans la prolifération des commentaires au XVI^e siècle, celui que pratique Muret, le commentaire d'un recueil de poésies écrit en langue *vulgaire* par un auteur encore vivant, est un genre encore inédit. Muret se justifie dans sa préface (Muret, 1985 [1553])² :

Je pense qu'il ne m'est ja besoin de répondre à ceux, qui pourraient trouver étrange que je me suis mis à commenter un livre français, et composé par un homme qui est encore en vie.

Belle formule de prétérition, comme le souligne G. Mathieu-Castellani dans son édition du recueil de Ronsard accompagné des commentaires de Muret (Muret, 1985, p. VIII), puisque Muret utilise le reste de sa préface pour répondre précisément aux objections possibles.

2.3.1. L'originalité du projet

Il est intéressant de s'arrêter sur la justification la plus importante de Muret, qui se prévaut de sa familiarité avec la personne de l'auteur :

Il n'y a point de doute qu'un chacun auteur ne mette quelques choses en ses écrits, lesquels lui seul entend parfaitement : comme je puis bien dire qu'il y avait quelques sonnets dans ces livres qui d'homme n'eussent jamais été bien entendus, si l'auteur ne les eût, ou à moi, ou à quelque autre familièrement déclarés.

On voit bien ressortir ici les présupposés évidents à la conception de la poésie du temps de Muret : l'auteur est maître du sens de ses écrits et la poésie exprime un sens qui peut être exprimé plus *familièrement*. Ajoutons un autre présupposé, le temps obscurcit le sens ; et si Muret écrit pour ses contemporains, c'est davantage la postérité

1. Montaigne, *Essais*, Livre III, chapitre XIII.

2. J'utilise la réédition en fac-similé du *Premier Livre des Amours* dans l'édition de 1623 des œuvres de Ronsard, accompagnées des commentaires de Muret, dans Muret (1985). Je modernise l'orthographe pour faciliter la lecture d'un texte dont la *lettre graphique* importe peu ici.

qui lui en sera gré, comme l'atteste cette remarque, qui précède juste la citation reproduite ci-dessus :

Et plût à Dieu que du temps d'Homère, de Virgile et autres anciens, quelqu'un de leurs plus familiers eût employé quelques heures à nous éclaircir leurs conceptions, nous ne serions pas au trouble auxquels nous sommes pour les entendre.

La référence à ces auteurs n'est pas anodine : non seulement elle place Ronsard au rang des plus grands poètes, mais elle évoque aussi la tradition des commentaires qui entourent ces auteurs, même s'ils n'étaient pas le fait de contemporains : de fait, J. Chomarat montre que Muret renouvelle le genre des commentaires alexandrins et byzantins, auxquels il emprunte par ailleurs leur matière (Muret, 1985, p. X-XVIII). Plus proche de Muret, l'autre modèle est le commentaire italien, qui se constitue entre le XIII^e et le XVI^e siècles, sur les œuvres de Dante et de Pétrarque particulièrement¹. M.-M. Fontaine et F. Lecercle le caractérisent comme suit, faisant bien ressortir les particularités respectives des commentaires antique et italien (*ibid.*, p. XXI) :

Certes, l'exégèse retrouve un certain nombre de fonctions héritées de la philologie antique : établir le texte, résumer le poème, paraphraser en traduisant les formulations étranges, ajouter des remarques grammaticales, stylistiques ou rhétoriques, faire des rapprochements textuels et des digressions érudites. Mais elle pratique en outre des opérations plus inédites : établir les circonstances de composition du poème [...] et surtout démontrer la continuité du recueil en analysant les principes qui président à sa constitution.

Notons enfin avec J. Chomarat l'absence d'influence de l'exégèse biblique, qui avait pourtant pu être appliquée aux auteurs antiques profanes jusqu'à cette époque ; pour Chomarat, cela s'explique par le fait que le présupposé d'une telle exégèse est l'existence dans le texte de plusieurs sens qui se déploient simultanément (*ibid.*, p. XVIII) :

Rien de tel chez Muret ni Belleau² ; pour eux comme pour les anciens, la polysémie est le point de départ d'un effort visant à choisir *un* sens et à écarter l'équivoque.

1. Cf. Stierle (1990, p. 26 *sq.*), Mathieu-Castellani (1990, p. 43).

2. Rémy Belleau est comme le continuateur de Muret, puisqu'il publie un commentaire au second livre des *Amours*. Le choix de Muret en place de Belleau comme objet de mon analyse tient essentiellement à l'antériorité du premier. Du reste, la nature du commentaire de Belleau ressemble beaucoup à celui de Muret, à ceci près que la glose est moins importante ; en conséquence, comme le notent M.-M. Fontaine et F. Lecercle dans leur édition du commentaire (Belleau, 1986 [1578], p. XVI), « la glose érudite perdant de son importance, la paraphrase en acquiert d'autant. » Fontaine et Lecercle ajoutent : « Cette importance de la **paraphrase** est, du reste, déroutante pour le lecteur moderne : elle confère au discours de Belleau une allure complètement **redondante**. Et le **psittacisme** est tout à fait explicite, annoncé par des formules sans mystère : "il dit que..." ». Psittacisme ? Soit. Mais, ajoutent curieusement les mêmes auteurs : « Il serait néanmoins naïf de prendre pour une **plate répétition mécanique** une **paraphrase** qui remplit une triple fonction. » Donc, pas de psittacisme... Je livre ces remarques dans le seul but d'illustrer ce que nous analyserons plus loin : la difficulté à prendre une paraphrase pour ce qu'elle est sans éprouver le besoin de passer par des jugements de valeur – quitte à s'enfermer dans une contradiction que peut facilement expliquer la simultanéité de deux exigences contradictoires : rejeter la

Mais si ce sens existe, il est obscurci par la poésie. F. Rigolot, dans son article « Introduction à l'étude du "commentaire" » (1990, p. 57), cite Jean Dorat – le futur membre de la Pléiade – qui écrit, à la suite de la préface de Muret :

Inspiré par l'amour de Cassandre et des Muses,
Ronsard a rendu des oracles profonds mais obscurs.
Maintenant qu'il a trouvé en Muret un digne interprète,
Tous ses oracles sont profonds et clairs à la fois.

Rigolot ajoute (p. 58 *sq.*) :

Le Poète n'avait pas voulu, à proprement parler, « compliquer » le message ;
mais il n'avait pas non plus désiré l'« expliquer. »

C'est en revanche l'ambition de Muret¹. Ce qui nous intéresse est évidemment le rôle de la paraphrase dans de telles *explications*. Elle est « importante au moins par son volume global », affirme Mathieu-Castellani (Muret, 1985, p. XLI), qui en analyse les diverses formes, pour conclure ainsi (*ibid.*, p. XLIII)² :

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 discours.

C'est la manière dont se réalisent ces phénomènes que je me propose d'analyser, en procédant par courtes citations³ (juxtaposées) de poèmes et de commentaires que je n'ai choisis que pour leur représentativité dans mon optique : on verra que si Muret ne parle pas de *paraphrase* mais de *commentaire*, les caractéristiques de la paraphrase, telles que nous les avons analysées jusqu'à maintenant, se retrouvent en grande partie dans les commentaires de Muret.

paraphrase au nom d'une conception toute moderne de la littérature et de son commentaire ; respecter un auteur aussi vénérable que Belleau...

1. Comme du Pseudo-Muret, c'est-à-dire l'auteur ou les auteurs (parmi lesquels certains placent Ronsard lui-même) de notes ajoutées à celles de Muret dans les éditions postérieures à 1553. Sur cette question de l'authenticité des commentaires, voir la mise au point de G. Mathieu-Castellani, p. XXVII-XXIX.

2. Notons au passage l'utilisation subreptice de mots dévalorisants pour désigner ce qui, le même auteur le souligne ailleurs, est à l'origine même du genre du commentaire...

3. Dont je moderniserai l'orthographe, pour faciliter la lecture.

2.3.2. Confusion énonciative

Parmi ces caractéristiques, on trouve chez Muret des énoncés où l'énonciation du commentaire se confond avec celle du texte. Voici, pour exemple, un extrait du sonnet XII – qu'on trouvera en intégralité en annexe 2¹ :

Un Prométhée en passion je suis.

C'est-à-dire, mes passions renaissent
perpétuellement, comme celles de
Prométhée.

Une telle *fusion énonciative* se retrouve quand plusieurs voix se mêlent dans un même texte ; ainsi, dans le sonnet XIX, où le poète fait parler Cassandre avant de reprendre la parole, le commentaire suit les variations énonciatives (que je souligne ci-dessous en gras) :

Avant le soir se clora **ta** journée,
[...]

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

En **ton** désastre ira **ma** destinée,
[...]

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

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

Tu bâtiras] C'est-à-dire, **tu** perdras **ton**
temps [...]
La Nymphé qui m'affole] Qui **me** rend fol.

La polyphonie du commentaire est encore accentuée par le fait que si la voix du commentateur peut indifféremment se fondre dans celle des divers énonciateurs que le texte met en scène, elle peut également se faire entendre pour elle-même : dans ce sonnet, par exemple, Muret parle de « notre poète », assignant trois valeurs possibles au *Je* qu'il énonce dans son propre commentaire (Cassandre, le poète, le commentateur).

2.3.3. Paraphrase polyphonique

On a noté au passage que Muret, tout en reprenant dans son commentaire le système énonciatif du texte, peut en même temps s'en dégager et parler du « poète » dont il paraphrase les paroles. Pour prendre un autre exemple, voici un extrait du sonnet LXV, où le commentateur désigne le même énonciateur en parlant de *lui* ou en disant *je* (je souligne en gras dans le commentaire les mots qui renvoient à l'énonciateur du texte commenté) :

À front baissé je pleure gémissant,
De quoi je suis (faute digne de grâce)
Sous les accords de ma lyre si basse,

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

1. Comme l'ensemble des poèmes de Ronsard et des commentaires de Muret cités ici.

De tes beautés les honneurs trahissant.

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.

Aussi voit-on que la frontière est mouvante entre une paraphrase *stricto sensu* à une paraphrase *largo sensu*, pour reprendre notre typologie¹. Et de fait, c'est bien le même travail de reformulation que fait le commentateur quand il mime le discours de l'auteur en se mouvant dans son système d'énonciation et quand il explicite, à chaque sonnet quasiment, le contenu d'un propos (qu'il s'agisse d'une reformulation de l'ensemble du poème ou d'un court énoncé) par des locutions comme *c'est-à-dire* (cf. les sonnets XII et XIX, cités plus haut), *le sens est que* (cf. le dernier exemple), *il dit que* (on en verra des exemples dans les sonnets XIX, XX, LXV, XCIV) – marqueurs de reformulation canoniques².

Dans le cas où le commentateur désigne l'énonciateur du texte en se distinguant de lui, la *fusion énonciative* est possible par d'autres indices, tels les temps. En voici un exemple (sonnet XCIV), où les temps du commentaire calquent ceux du récit :

De ses cheveux la rousoyante Aurore
Espars en l'air les Indes remplissait,
Puis en poussant maint soupir en avant,
De ses soupirs fit enfanter un vent,
Sa honte un feu, et ses yeux une pluie.

[De ses cheveux] Quelquefois 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 **changea** : tellement qu'il
se **prit** à venter, à éclairer, à pleuvoir [...].

On a pu noter dans les exemples précédents que le *il* désigne aussi bien le personnage des poèmes et l'énonciateur, tous deux assimilés au *Poète*, qui n'est autre, selon les déclarations liminaires de Muret (rappelées plus haut), que l'auteur. Cet amalgame des niveaux énonciatifs apparaît clairement dans ce tout début du commentaire du sonnet XX :

[Je voudrais bien] Le sens est, qu'**il**₁ voudrait bien obtenir jouissance de sa
Dame, en quelque façon que ce fût. Mais **il**₂ enrichit cela de fables poétiques,
comme nous dirons par le menu.

Il est clair que *il*₁ n'est pas au même niveau énonciatif que *il*₂, mais le commentaire, assez naturellement, les amalgame. C'est que l'objectif est de mettre à plat un sens, de faire ressortir sous le poème le *discours* audible : dès lors, une fois mis de côté l'aspect proprement poétique du texte, reste ce qu'on peut en *dire*, ou ce qu'on peut *redire*, dans un langage moins obscur que n'y oblige le genre poétique.

C'est cet amalgame des niveaux énonciatifs qui permet de faire ressortir un autre phénomène énonciatif, véritable *métalepse* consistant en l'ancrage dans un réel présenté comme atemporel (ou dans la représentation qu'une tradition donne de ce réel) d'un événement narré dans le texte ; voici par exemple le début du commentaire du sonnet XII :

1. Cf. *supra*, p. 91 *sq.* (tableau 2). Pour reprendre d'autres termes utilisés dans l'esquisse de cette même typologie, on peut distinguer les deux paraphrases par leur modalité, qu'elle soit *explicative* ou *imitative*.

2. Sur les marqueurs de reformulation, voir *infra*, section 9.1.

J'espère et crains, je me tais et supplie,
Or' je suis glace, et ores un feu chaud,
J'admire tout, et de rien ne me chaut,
Je me délace, et puis je me relie.

J'espère et crains] Il démontre les
contraires effets qu'Amour produit en lui :
lesquels nul ne peut au vrai entendre, qui ne
les ait expérimentés en soi-même.

Voilà un exemple assez typique de paraphrase, qui ne repose pas sur le critère déterminant de la paraphrase *stricto sensu* (confusion entre les voix de l'auteur et du commentateur), mais sur le fait que le commentateur *développe* le propos de l'auteur, non tant pour donner à entendre sa propre voix, que dans l'intention de « légitimer un mode de voir, une vision du monde », comme l'écrit Mathieu-Castellani, dans une étude sur « Le commentaire de la poésie » (1990, p. 43) ; cela passe souvent par la référence intertextuelle, dont la fin est « d'autoriser la parole du poète en l'inscrivant dans une tradition¹. » Référence intertextuelle qui parfois peut amener le commentateur à considérer comme superflu son propre commentaire, comme le montre l'exemple du sonnet XX :

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

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

La référence peut effacer toute parole du commentateur : c'est le cas du sonnet LIX, qui n'a pour commentaire que ces mots : « Ce Sonnet est aisé de soi. Il est pris de Bembo, qui écrit ainsi : » - suit la reproduction du poème de Bembo. Comme si la reformulation que représente la traduction équivalait à la reformulation que pourrait être le commentaire...

G. Mathieu-Castellani, dans son édition des commentaires de Muret, souligne « la place qu'occupe, dans notre culture, dans notre système éducatif, dans notre pratique pédagogique constante (dans l'école et hors de l'école), dans la critique littéraire » le commentaire de Muret, qui marque « la naissance en France d'un genre nouveau, d'un système modélisant structurant le sens » (Muret, 1985, p. XXIX). Elle ajoute :

Si les commentaires de Muret et de Belleau suscitent notre curiosité, y compris dans leurs lacunes, dans leurs faiblesses, dans ce que notre jugement normatif est tenté d'appeler leur naïveté, c'est qu'ils marquent l'origine, dans notre aire culturelle, d'un type de discours codifié, et d'une pratique pédagogique dont nous avons hérité, bref, qu'ils font partie désormais de notre patrimoine.

Au XVI^e siècle, « le Commentaire de la poésie en France se constitue en genre », comme le souligne une autre étude de Mathieu-Castellani (1990, p. 41) : et les

1. On remarquera, en se reportant à l'annexe 2, que le dernier exemple donné se poursuit par une référence à Pétrarque.

autres réalisations du genre (dont les explications de textes scolaires) n'en oublieront jamais les principes constitutifs, jusque dans leur forme *paraphrastique*¹.

1. On aura l'occasion de revenir sur cette question (et son traitement par Mathieu-Castellani) *infra*, p. 172 (3.3.1.).

2.4. UNE PARAPHRASE CONTEMPORAINE

Ou alors on se livre franchement à un bavardage désagréable et confus. C'est le cas ici.

S. BECKETT¹

Par la forme de commentaire qu'il inaugure, en rupture avec les pratiques médiévales où la glose (*créatrice*) intègre sans discontinuité le texte, Muret contribue à mettre en œuvre la dissociation entre discours *littéraire* et discours *critique*, dont rend compte P. Zumthor ; voici comment ce dernier analyse les conséquences ultimes d'une telle dissociation (1990, p. 18) :

Les effets à long terme de ce procès s'observent au tournant des XIX^e et XX^e siècles où, au cours d'un long pèlerinage en elle-même, la littérature finit par produire des œuvres certes admirables mais (en dehors d'un infime milieu élitiste) inaccessibles sans commentaire.

Que ce commentaire *nécessaire* puisse prendre la forme de la paraphrase n'a rien d'étonnant si l'on admet que son but est de *traduire* un sens perçu comme inaccessible. Dans son ouvrage *Après Babel* (1978), G. Steiner évoque la paraphrase comme moyen de comprendre les poètes difficiles ; prenant Mallarmé comme exemple – notamment², mais assez logiquement – il écrit, à propos d'« Une dentelle s'abolit » (p. 175 sq.) :

Il y a des résurgences des vieux trucs classiques de la difficulté : jeux de mots, termes exotiques, raccourcis de la grammaire. L'explication et la **paraphrase** permettent de capter le texte dans une certaine mesure.

C'est cette « certaine mesure » qui justifiait les commentaires de Muret et tous ceux qui, depuis, se sont succédés pour « capter » les textes et rendre compte de ce « captage » (d'aucuns diraient évidemment de cette « captation »...) Dans le cadre de ce travail, il n'était ni possible ni utile de faire un panorama complet des commentaires d'auteurs qui ont pris la forme de la paraphrase depuis la Renaissance... Pour montrer combien ce genre appartient désormais à notre patrimoine culturel et non seulement scolaire, mieux valait franchir les siècles et prendre comme exemple, après l'une des premières réalisations du genre que furent les commentaires de Ronsard par Muret, l'un de ses derniers avatars non scolaires : les commentaires des poèmes de René Char par Paul Veyne³.

1. Beckett, *Le Monde et la pantalon* (1989, p. 11) ; dans son énumération des diverses façons de parler de l'art, il décrit ainsi la sienne...

2. Autre exemple : s'agissant d'un passage difficile de Shakespeare, Steiner écrit (*ibid.*, p. 174) : « Avec un peu d'attention on comble les lacunes et on arrive à une honnête **paraphrase**. »

3. Il s'agit bien d'un ouvrage non scolaire et destiné à un public lettré en dehors des cercles de spécialistes. Cf. *infra*, p. 132, n. 1, quelques citations de ce que, sous la plume de P. Née, les milieux universitaires spécialistes peuvent penser de l'entreprise de Veyne.

2.4.1. Paul Veyne en ses paraphrases

Paraphraser ainsi le titre du livre de P. Veyne, *René Char en ses poèmes* (1990), c'est dire que si l'auteur peut apparaître dans son texte, c'est aussi le cas du lecteur dans son métatexte. Et c'est bien une lecture que « raconte » le livre de Veyne, c'est-à-dire le *travail* d'interprétation à l'œuvre, dont il est intéressant d'interroger la nature.

Veyne dit clairement faire des paraphrases, désignant par là les « explications » qu'il propose des poèmes de Char. Dans un livre d'entretiens ultérieur (1995, p. 226), Veyne rattache sa pratique au « plus banal des procédés scolaires » :

Lorsqu'il faut faire comprendre un vers difficile de Mallarmé ou de Gongora, que fait-on ? On « dit ce que cela veut dire », on paraphrase.

Procédé banal, mais dont l'affichage ne l'est pas tant¹ ! Or, le mot est ici utilisé constamment², pour désigner un commentaire qui se veut effectivement « traduction intégrale des poèmes et aphorismes », comme le dit Veyne dans le premier paragraphe de son ouvrage (1990, p. 11)³. Le mot d'*interprète* par lequel Veyne se désigne souvent⁴ retrouve là quelque chose de son sens premier de *traducteur*.

Voici les premiers mots de l'ouvrage de Veyne, qui décrivent on ne peut plus clairement son projet (p. 11) :

Ce livre « raconte⁵ » ce que disent les poèmes de Char comme on raconterait un film à quelqu'un qui ne l'aurait pas vu ou l'aurait mal compris.

De fait, c'est bien souvent, comme la déclaration liminaire le laissait entendre, un « vouloir-dire » qui est ici *interprété*.

2.4.2. Natures de la traduction

Les passages sont innombrables où Veyne emploie la séquence *veut dire* pour mettre en relation un énoncé poétique et sa paraphrase ; en voici un exemple particulièrement significatif, qui se combine avec d'autres marques d'équivalence (que je souligne ci-dessous en gras) entre des énoncés du poète et du commentateur (p. 124 sq.) :

Moulin premier contient quatre ou cinq belles phrases¹ et des énigmes telles que celles-ci : « Danse retirée aux cinq cantons. Face au cylindre de la

1. Dans une étude littéraire antérieure, *L'élégie érotique romaine* (1983a), où Veyne commente de nombreux poèmes en usant du même procédé que pour Char, le mot de *paraphrase* pour désigner cette pratique n'apparaissait pas.

2. Pour la première fois, p. 27.

3. Les mots de la famille de « traduction » sont utilisés ailleurs, mais notons simplement cet étonnante expression, à propos de quatre vers de *Seuls demeurent* « Traduisons, à l'usage du lecteur français » (p. 164).

4. *Passim* ; la première occurrence du mot se trouve p. 11.

5. Les guillemets à ce mot soulignent, comme par provocation, l'aspect paraphrastique du propos : *raconter* un texte, dans tous les discours autorisés sur la question de l'explication de texte, c'est en effet le *paraphraser* (voir *infra*, p. 142, n. 1 ; p. 327, n. 1 ; p. 334, n. 1).

Pyramide, l'émigrant des résines relate l'encan des Filles et s'allège de l'épuisant rayonnement » (Char, p. 74)². Outre deux *private jokes* (la Pyramide et le Chemin des Cinq Cantons **sont** deux lieux-dits de L'Isle), **cela veut dire que** l'écrivain³ danse discrètement de joie dans la perspective du Monument de l'Oeuvre (dont la forme est agréablement arrondie), à l'idée qu'il a mis ses poésies en circulation, à la disposition de ceux qui les aimeraient le mieux ; ce qui l'allège dans son rayonnement interne (ces derniers mots sont émouvants et peignent bien la psychologie de l'artiste). Les *private jokes* **trahissent que** Char se replonge en ses souvenirs d'enfance pour fêter un succès (sans doute la parution du *Marteau*) qui le touche profondément. Bien entendu, les cinq cantons **sont** les quatre éléments, plus la quintessence, qui n'**est** autre que la poésie (Char, p. 85).

On me pardonnera la longueur de la citation en m'accordant qu'une telle paraphrase *amplifie* le texte, et qu'il est difficile de donner une idée d'une paraphrase si l'on ne cite pas l'original... Et encore faut-il citer, pour être complet, la note que donne Veyne après le mot *écrivain*, où l'on voit comment une *explication* est fournie par des références intertextuelles⁴, consistant en des paraphrases (sous forme de résumés) du contenu de plusieurs textes de Char ; je n'en reproduis, sous forme de squelette, qu'une faible partie :

Cet écrivain **est appelé** ici l'émigrant des résines. En voici l'**explication**. En poésie, tout est migration et transhumance [...] (Char, p. 562). [...] Les poèmes futurs sont en migration dans l'esprit du créateur et s'arrêtent quand il est prêt (Char, p. 481). [...] l'arbre de résine est un abri dans le froid (Char, p. 140). [...] La résine est aussi protectrice des poètes ; lorsqu'ils pensent à leurs œuvres, cela leur tient chaud au cœur (Char, p. 617).

Il arrive même que Veyne donne un véritable petit lexique, comme dans l'exemple ci-dessous, dont je ne donne qu'un extrait, en soulignant toujours en gras les marques de reformulation (p. 181)⁵ :

« Convictions et idées personnelles sur lesquelles nous vivons » **se dit maison** ; « pensées et préoccupations de l'heure présente » **se disant villa, village ou capitale** ; « conscience externe » **se dit fenêtre** et « conscience de soi », *psyché* ou *miroir* ; le *givre* **est** la beauté naturelle d'un instant, l'*algue*, le fond confus de notre courant de pensée [...].

1. Les remarques de jugements esthétiques abondent dans l'ouvrage de Veyne, positives ou négatives.

2. Dans son commentaire, Veyne met entre parenthèses le numéro de la page de l'édition Pléiade de 1983. Pour ne pas multiplier les codes de références et ne pas confondre les citations de Char et de Veyne, je choisis pour ma part d'ajouter la mention « Char » aux références données par Veyne. Quand il me sera nécessaire de donner une référence de l'ouvrage de Veyne à la suite d'une citation de Char, j'ajouterai la mention : « Veyne ».

3. Ici, Veyne met une note, que je reproduis après cette citation.

4. Que Veyne appelle des « renvois intertextuels, ou, pour parler rigoureusement (la science l'exige), intratextuels. » (*ibid.* p. 183).

5. Il faut souligner que ce catalogue est motivé par la volonté de réfuter l'idée d'une langue poétique où se déploieraient des métaphores usées : en concession au lecteur, donc, Veyne fait le tour de ces locutions qui *pourraient* « exaspérer » le lecteur de Char.

Les formes de la traduction sont multiples, la plus simple étant l'incise explicative au sein même d'une citation ; voici deux exemples pris au hasard dans un même chapitre :

Les rafles d'Israélites, les séances de scalp dans les commissariats, les raids terroristes des polices hitlériennes (**allemande et française**) sur les villages ahuris me soulèvent de terre, plaquent sur les gerçures de mon visage une gifle de honte rouge. Quel hiver ! (Char, p. 633) [Veyne, p. 197].

Elle passa les cimes éventrées – **les majorités passives et les minorités qui s'étaient fait décimer** (Char, p. 148) [Veyne, p. 217].

Le commentaire de Veyne s'insère dans le poème de Char comme s'il n'y avait pas de changement d'énonciateur, comme un commentaire de Char peut s'intégrer à son propre texte :

Assez déprimé par cette ondée (Londres) éveillant tout juste la nostalgie du secours (Char, p. 193) [Veyne, p. 207].

Ce qui illustre encore l'idée que le commentaire, par la paraphrase, peut reproduire certains phénomènes discursifs propre à l'engendrement même du texte.

Dans les exemples que j'ai donnés, on est passé insensiblement d'une *traduction* d'énoncés qui se disaient comme tels à une *traduction* intégrée dans le corps du texte commenté¹.

2.4.3. Les formes discursives de la paraphrase

Il convient d'analyser ici plus en détail les formes discursives des paraphrases de Veyne, qui peuvent être entendues *stricto* ou *largo sensu*, selon les termes de notre typologie². Du premier style, où la confusion énonciative est totale, voici quelques courts exemples représentatifs :

[1] « Comment vivre sans inconnu devant soi », comment pourrait-on vivre et respirer sans inconnu ? (Char, p. 247) [Veyne, p. 31].

[2] L'abondant été de l'homme
Que celui qui suivit l'établissement par ses soins des premières dénaturations.
En faisant la part de l'aveuglement,

1. Les mêmes règles typographiques permettent de distinguer, dans l'exemple suivant, le poème et le commentaire, non paraphrastique à proprement parler, puisqu'il ne s'agit pas de reformulation, mais intégré de la même façon dans le texte, de telle sorte que *je* désigne successivement le poète et le commentateur : « *Pour ne pas me rendre et pour m'y retrouver, je t'offense* (à coups de fouet ? par des insultes et des jurons ? **Je** ne sais), *mais combien je suis épris de toi, loup, qu'on dit à tort funèbre, pétri des secrets de mon arrière-pays* (Char, p. 369) [Veyne, p. 429].

2. Qui proposait de distinguer ces deux formes de paraphrases par leur modalité, qu'elles respectent ou non les modalités d'énonciation du texte-source. Cf. *supra*, tableau 2, p. 91.

Piétinée la croûte tiède, pulvérisé l'avorton.¹
Mais alors se révéla une cruelle insuffisance : les poètes de ce temps-là, prophètes ou penseurs, n'étaient que des hommes et n'avaient que leurs propres lumières [Char, p. 41 ; Veyne, p. 303].

[3] « Ton fils sera spectre, il² attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » (Char, p. 516) ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre, puisque les hommes se définissent [...] ; ton fils [...] ; ton fils [...] [Veyne, p. 55].

[4] Mais je sais me plier :
À moissonner des tiges on se plie, on raisonne l'ignoré.
La percale me boit et le drap me prolonge.
Contre les lèvres du vallon je languis.³
[Char, p. 112, Veyne, p. 414].

Dans tous ces exemples, le commentaire se coule dans la citation, se confond énonciativement avec le texte : dans le premier exemple, l'indice le plus net est le report du point d'interrogation de la citation⁴ au commentaire – ce qui amène Veyne à reporter également après le commentaire le numéro de la page ; dans l'exemple 2, c'est l'usage d'un temps du passé, propre à la diégèse du texte commenté, qui crée la fusion des deux énonciations ; dans les deux derniers exemples, le commentateur reprend à son compte le système des pronoms du texte, qu'il désigne le destinataire (*ton*, en 3) ou l'énonciateur (*je*, en 4).

Ce dernier exemple est extrait du commentaire de *Une Italienne de Corot* (Char, p. 112), que je reproduis intégralement en annexe 3 ; sa particularité est que la paraphrase a une double fonction, soit reformuler un passage cité (comme ci-dessus), soit se substituer au texte comme dans l'exemple suivant, où deux extraits du poème encadrent une paraphrase du passage qui les sépare :

À moissonner des tiges on se plie, on raisonne l'ignoré.
La percale me boit et le drap me prolonge.
Contre les lèvres du vallon je languis.
J'ai les mérites de mon sexe, dont la vertu un peu incolore est de secourir de
« mes bras » (et non de mon bras) l'audace des mâles explorateurs, car
Je suis à qui m'assaille, je cède au poids furieux ;
L'air de mes longues veines est inépuisable.⁵

On aura noté, à l'intérieur de la paraphrase, une citation du texte entre guillemets, incluse dans l'énoncé même du commentateur et mise en parallèle avec une version non retenue : « [...] de “mes bras” (et non de mon bras) » ; ce qui renforce encore la collusion énonciative entre le texte commenté et le commentaire. C'est une démarche du même ordre qui fait ajouter aux textes de Char paraphrasés la ponctuation : intervention directe du commentateur dans le texte, avec une intention explicative, comme le dit bien cette annonce (p. 72) :

1. La ponctuation est de Veyne : l'original de référence de Veyne (Char, 1983) ne comprend aucun signe de ponctuation.

2. Char : « [...] spectre. II [...] ».

3. La ponctuation est de Veyne.

4. Notons que c'est cette citation qui clôt l'ouvrage de Veyne (p. 526).

5. La ponctuation est de Veyne.

Pour la commodité du lecteur, je ponctue le texte tel que je le comprends ¹.

Mais les paraphrases de P. Veyne ne sont pas toutes *stricto sensu*, bien au contraire. D'une autre nature est la reprise énonciative métaleptique, où le propos du poème est rapporté à un savoir doxique² ; une courte illustration suffira (p. 47) :

[...] Adoptés par l'ouvert, poncés jusqu'à l'invisible, nous étions une victoire qui ne prendrait jamais fin³.

On aura noté au passage qu'« adoptés » est cette fois un pluriel, et avec quel empressement le poète se chasse les flancs « maternels ». Non, ce n'est pas le torrent de **notre** existence, mais un arc qui lance **notre** imagination bien au-delà de ce que **nous** avons vécu et pourrons jamais vivre : il fait de **nous** les enfants de l'Oouvert.

Comme dans ce dernier exemple, la majorité de ses paraphrases établit une distinction entre deux systèmes énonciatifs, celui du texte et celui du commentaire. Une simple illustration, assez typique, extraite d'une paraphrase de *Dépendance de l'adieu*, (Char, p. 105), en hommage à Blanchard (p. 73)⁴ :

Sociables, communicants,
Nous sommes entrés dans l'écart :
Limon secouru, nuit guérie.⁵

C'est Blanchard et Char qui parlent conjointement.

Je renonce à donner d'autres exemples ici, parce que la pratique est banale – on en verra d'autres réalisations dans les extraits reproduits en annexe 3, où la paraphrase « farcit », en quelque sorte, tout un poème.

Plus intéressantes ici sont les ruptures énonciatives qui mélangent les deux formes de paraphrase, c'est-à-dire les deux relations énonciatives de la paraphrase au texte. Ainsi (p. 412) :

La seule femme qui faisait qu'il n'adorait pas toutes les femmes était sa mère. Mais il les adorait sans leur donner son cœur ; dès ma jeunesse, « je⁶ vis qu'il n'y aurait jamais de femme pour moi dans MA ville » (Char, p. 261).

Cet exemple met assez clairement en lumière l'indistinction non seulement entre texte et métatexte, mais, ce qui semble une conséquence logique de la paraphrase – qui autorise assez facilement la mise en jeu de l'illusion référentielle – entre auteur et énonciateur et entre réel et fiction. Le même phénomène s'observe dans l'exemple suivant, où des plans d'énonciation se mêlent, la citation d'un poème étant suivie d'une paraphrase *stricto sensu*, puis d'une citation à fonction explicative d'un propos de Char (p. 165) :

1. Pour illustration, voir ici-même les notes 1, 3, 5 p. 125, et la note 5 p. 126.

2. Ce phénomène sera étudié plus en détail *infra*, p. 388 (8.2.2.).

3. *Les Premiers instants* (Char, p. 275).

4. Je la reproduis intégralement en annexe 3.

5. La ponctuation est de Veyne.

6. Dans le texte de Char, il y a une majuscule.

Passe.
La bêche sidérale
Autrefois là s'est engouffrée.
Ce soir un village d'oiseau
Très haut exulte et passe (Char, 149)

Passe **toi-même**, car tout passe : pendant les jours d'été, la mort paraît minuscule (Char, p. 43¹). « Dans le Lubéron, au-dessus d'Oppède, il y a une grande faille verticale dans le rocher ; c'est la bêche sidérale, disait René. »

2.4.4. Décryptages

Cette pratique (multiforme) de la paraphrase repose, on l'a vu, sur l'idée que le poème *veut dire*, et qu'il y a moyen de *l'expliquer*². Les poèmes contiennent des « énigmes » (p. 124), et c'est bien à un « décryptage » (*ibid.*) que Veyne s'attèle, en « Champollion » (p. 28³), d'un texte à « déchiffrer » (p. 176, n. 1), dont il possède la « clé » (p. 249) : pratiques propres à la « philologie » qu'en historien il sait pratiquer (p. 27). Une traduction est nécessaire, parce que la langue de Char est spécifique⁴ ; dans une même page, par exemple, on peut trouver ces deux propositions (p. 50) :

Dans la langue de Char, les fumées sont des imaginations [...] Char se méfiait de la tendresse (c'est-à-dire, **dans sa langue**, de la faiblesse).

De telles notations sont fréquentes⁵, qui accréditent l'idée d'un *idiolecte*, une « langue spéciale » (p. 181) dont l'hermétisme est tel qu'il empêche un total accès aux textes de Char⁶. L'hermétisme est le fruit de la *densité* de cette langue, source de *laconisme*⁷, ce qui en retour facilite le décryptage (p. 183) :

Ce qui facilite le déchiffrement est la précision de la pensée, la propriété des mots et l'absence de vocables creux⁸.

1. P. 44 en fait : Char parle de la « mort minuscule de l'été ».

2. C'est-à-dire « relire par-dessus l'épaule du lecteur » (p. 172).

3. Dans un entretien (1995, p. 226), Veyne dira : « devant un texte hiéroglyphique, vous ne pouvez pas dire à un égyptologue : "Moi, je le comprends autrement", si vous ne savez pas l'égyptien. Vous aurez le droit de le comprendre autrement, mais quand vous aurez étudié l'égyptien. »

4. Ce n'est pas le temps qui, comme pouvait le penser Muret de Ronsard, peut créer la difficulté : c'est la langue elle-même qui est en cause.

5. Après citation d'un extrait de poème, Veyne écrit (p. 92) : « Dans sa **langue parlée**, Char décrivait cette secousse initiale comme une sorte de coup de poing [...]. » Cf. p. 182 : « il s'est donné une langue littéraire qui ne soit pas celle de la prose. »

6. « C'est un secret de polichinelle qu'aucun des déjà nombreux commentateurs de Char ne pourrait rendre compte mot pour mot d'un seul de ses poèmes » (p. 11 *sq.*).

7. Cf. p. 52 et 90.

8. On retrouve ici la problématique de toute la rhétorique classique dans le domaine de la signification, qu'on a vue clairement apparaître dans le « débat » entre Cicéron et Quintilien (*supra*, p. 28) : que plusieurs formulations d'une même *idée* soient possibles n'empêche pas d'affirmer que pour chaque idée, il existe un *mot propre* pour la rendre. On peut voir là une contradiction (cf. Fuchs, 1982a, p. 12), ou deux expressions différentes d'une même conception du sens.

Si le commentaire peut *traduire* un texte, c'est sans doute que celui-ci est lui-même traduction : « la poésie [...] traduit le sentiment » (p. 407), mais aussi le réel concret, comme le montrent maintes identifications d'un énoncé de Char avec une réalité connue de Veyne¹. Contentons-nous d'une citation qui à la fois réalise et théorise ce fait (p. 420) :

L'aimée doit décoller de la quotidienneté pour parvenir à son plaisir ; en même temps, le modèle qu'elle est doit se séparer de la femme prosaïque pour mourir en poème, telle l'iris décapité.

Le réel et le texte se traduisent en fait réciproquement, comme le dit assez l'exemple suivant, ou la locution adverbiale *en effet* établit ce rapport (p. 75²) :

*Saura-t-il saisir enfin le bourdon glacé des algues ?*³ (certaines algues vertes portent **en effet** des sortes de clochettes, **je le sais, pour avoir nagé entre deux eaux dans la Sorgue**).

Le mouvement se poursuit d'ailleurs : si le réel est traduit, il peut à son tour traduire ; la Sorgue est évidemment l'élément du réel (et de l'environnement de Char) qui se prête le mieux à ce règne de l'allégorie : la Sorgue est une rivière, mais elle est plus que cela : « La Sorgue, c'est aussi Yvonne⁴ », dit Char (Veyne, p. 36), « Sorgue veut dire libération », dit Veyne (p. 43)⁵.

2.4.5. Autorités

Veyne illustre là, de façon assurément provocatrice, une conception de la littérature qui aurait du mal à passer dans les divers lieux évaluatifs des systèmes scolaires et universitaires... Il n'en est évidemment pas dupe ; dans son introduction programmatique, il écrit (p. 12) :

1. On en a vu plus haut quelques manifestations. L'exemple le plus frappant, tant il choquerait les puristes de l'autoréférentialité de la poésie, est cette note à propos des mots « huppés comme des alouettes » qui terminent le poème *Dans la marche* (Char, p. 411), note dans laquelle il est difficile de ne pas voir un jeu de la part de Veyne, mais qui renvoie, quoi qu'il en soit, à sa pratique courante : « À mon humble avis, cette alouette huppée est l'alouette cochevis ou cochevis huppé (*Galerida cristata*), qui hante les vignobles. Quoi qu'Heidegger ait pu dire à Beaufret (Char, p. 1253), l'alouette des montagnes, plus familière à ce Souabe et hôte de la Forêt-Noire, n'a que faire ici : cette alouette oreillard, avec ses deux cornes (*Eremophila alpestris flava*), est un oiseau de la seule Europe du Nord ; elle est presque inconnue en France » (p. 280, n. 1).

2. On trouve un autre exemple de cet usage *commentatif* de *en effet*, mais à propos d'une remarque de Char, au cours d'un entretien sur les *Poèmes militants* (p. 108), ce qui est un signe supplémentaire du choix de Veyne de mettre sur le même plan ce que dit Char et *le poète* : « “Quand j'ai terminé ce poème, il m'a laissé l'impression d'un mauvais film en noir et blanc” (**en effet**, René n'y a pas appliqué son principe de mettre une tache de couleur dans tout poème). »

3. Char : « Saura-t-il enfin saisir [...] » (*Fréquence*, p. 131).

4. Yvonne Zervos, à qui est dédiée la chanson de la *Sorgue*.

5. Pour Veyne, « l'allégorie appartient à la même pensée symbolique que les mythes » (p. 43), véhiculant à la fois un « contenu apparent » (p. 42) et « un autre sens » (*ibid.*). Ailleurs, à propos de l'histoire de Lola Abba (voir p. 79 *sq.*), Veyne se demande : « René croyait-il vraiment à ses mythes ? », pour répondre qu'il n'y avait « guère de doute » (p. 80). On retrouve là, rapporté à la poésie, le propos général d'un ouvrage antérieur de Veyne, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* (1983b).

On objectera peut-être que la poésie n'est pas dans ce qu'un poème « veut dire ». Puis-je protester que cette idée ne m'avait pas tout à fait échappé ?

On peut trouver une illustration de cette *lucidité* dans cette anecdote de Veyne, qui feint un jour de reprendre à son compte devant Char un des dogmes des théories des textes littéraires les mieux constitués à l'époque (p. 31) :

Croyant flatter le monstre dans le sens du poil, je lui dis : « La poésie n'a d'autre message que son existence. » La réplique fut sans équivoque : « Ah ! non ! Les mots, dès que vous les assemblez, signifient. C'est une évidence contre laquelle on ne peut rien. »

L'allégeance aux conceptions dominantes était de façade ; on s'en doutait à la lecture de cette profession de foi en une conception assez typiquement (et très classiquement) dualiste de la poésie, du moins de celle de Char (p. 12) :

Sa poésie n'est pas dans la signification, mais elle ne se trouve pas non plus dans des mots dont on n'entend pas le sens : elle réside dans *l'écart* que prend le poème sur ce dont il parle.

La notion d'écart est développée plus loin, et la conception dualiste encore appuyée, pour justifier pleinement l'entreprise de paraphrase (p. 401) :

La poésie est le sentiment de l'écart, et non pas l'intérêt « humain » pour le contenu ou « esthétique » pour le texte formel. Il est donc faux et évident de dire que la beauté d'un poème n'est pas dans ce dont il parle ; en effet, elle est dans l'écart, mais, pour sentir cet écart, il n'est ni plus ni moins nécessaire de comprendre le poème que de le lire. On ne sentira pas la poésie si on ne la comprend pas (côté paraphrase), on ne la sentira pas non plus si le poème est dans une langue étrangère qu'on ne parle pas (côté texte).

Or, dit Veyne (p. 12),

il ne faut pas être plus royaliste que le roi : René tenait énormément à être compris¹.

Si Char voulait être *compris*, cela suffit à clore le débat : l'autorité du poète est en effet décisive pour Veyne, et justifie à ses yeux son entreprise de paraphrase². C'est d'ailleurs là une des caractéristiques essentielles de l'ouvrage de Veyne : l'auteur est autorité – c'est donc à la lumière de ses propos qu'il commente ses poèmes.

1. Cf. encore, p. 31 : « René tenait à être compris. » Veyne en fournit une illustration dans le récit qu'il fait (p. 244) de l'extraordinaire plaisir qu'avait éprouvé Char, à la lecture d'une de ses paraphrases, « de voir son œuvre comprise d'un simple mortel » – on notera au passage, en creux, la divinisation du poète, fréquente chez Veyne : cf. *infra*, p. 131, n. 1.

2. « Je peux dire aussi que René, dans ses pires colères, n'a jamais émis le moindre doute sur la méthode des paraphrases : c'était ce livre qu'il voulait, pas un autre. » (p. 32).

Conséquences : une paraphrase est juste ou fausse, selon la sanction de l'auteur¹ et ce que dit le poète de ses poèmes est nécessairement vrai – car, en la matière, on est dans le domaine de la *vérité* (p. 49) :

Je rapporte ce que René m'a dit et je raconte ce que disent ses poèmes. Le tout n'en fait pas moins un récit qui doit être conforme à la vérité².

Ce qui explique la multiplication des micro-paraphrases de Char qui émaillent le texte de Veyne. Un seul exemple, particulièrement intéressant, mais qu'on prendra comme le représentant de centaines d'autres (p. 283, n. 1) :

« Beauté mâchurée d'excréments »³, c'est-à-dire (*dixit* René) de ratures.

Le poète, qui *sait* ce qu'il dit⁴, a raison, contre la liberté de son lecteur, souvent coupable de *fausses* interprétations, qu'elles soient psychanalytiques⁵, marxistes⁶ ou autres⁷. D'où l'importance des récits que peut faire Char de « l'arrière histoire » d'un poème « c'est-à-dire l'anecdote d'où il était issu » (p. 78⁸), et à laquelle Char pouvait parfois prétendre ramener le sens du poème, comme en témoigne cette envolée, motivée par la prétention de Veyne de donner « l'autre sens, proprement poétique » (p. 28) d'un poème (p. 29) :

« Mais c'est un monde ! Puisque je vous dis qu'il n'y a pas d'autre sens ! Vous n'allez quand même pas savoir mieux que moi ce que mon poème veut dire ! D'accord un texte a plusieurs sens, d'accord on peut lui trouver tout les sens qu'on veut, ou du moins ce n'est pas interdit par la loi, on n'est pas puni pour cela. Mais enfin un texte a un sens, à la rigueur il en a deux, mais il n'a pas n'importe quel sens et il a un sens qui est meilleur que les autres. Ecoutez, je vais faire pour vous ce que je n'ai jamais fait, pas même pour une femme : je vais vous expliquer *Vermillon* » (il saisit sa Pléiade).

Suit une *explication*, qu'on trouvera à l'annexe 3 ; tout ne sera pas *expliqué* dans cette paraphrase, comme le note Veyne (p. 32), on y reviendra. Mais retenons ici cette déclaration de Char qui veut que *le sens* puisse être déterminé par l'auteur, ce que

1. « Il fallait paraphraser **sans se tromper** » (p. 32). Dans la même page, on lit : « Nous étions en train de faire l'amour à trois avec un de ses plus beaux poèmes, *Dépendance de l'adieu*, que je venais de **paraphraser sans faute** [...]. »

2. « Là où j'écris "René", cela veut dire : "l'auteur de ce livre a entendu, de la bouche de René, ce qui est affirmé ici" » (p. 11), et cela relève de la vérité indubitable, si l'on en croit ce qui suit : si en effet à la place de « René », on trouve « Char », « cette affirmation ne vient que de moi et le lecteur peut la mettre en doute. » Pour exemple, après avoir rapporté une explication faite par Char d'un de ses poèmes, Veyne écrit (p. 30) : « Tout cela était évidemment la vérité même. »

3. Char, p. 565.

4. « René ne pouvait admettre qu'un poète ne sache pas ce qu'il dit. » (p. 123).

5. « "On a écrit une psychanalyse de ce poème, **fausse**, bien entendu", disait René. » (p. 87).

6. Cf. ces « commentateurs qui, non contents d'enseigner à Char la vraie philosophie qu'il semblait ignorer (il s'agit en l'occurrence du marxisme), prétendaient en outre expliquer le sens de ses poèmes, pour leur malheur et pour celui des poèmes. » (p. 292).

7. « Malheureusement, les lecteurs feront dire au poème ce qu'ils voudront et cette pensée mettait en fureur Char » (p. 289).

8. Cf. notamment p. 28 et 399.

Veyne lui accorde de droit, et sans réserve : la parole de commentaire du poète est aussi *sacrée* que sa parole de poète¹. Pourtant, dit-il (p. 12),

le *Contre Sainte-Beuve* a été la bible de ma génération.

Mais Veyne profane la bible à chaque page, non seulement en donnant à la parole de Char une *autorité* que l'étymologie au moins justifie en droit, mais encore en accordant au contexte de production un rôle décisif dans l'explication, d'une façon qu'avait en son temps pratiquée et théorisée Sainte-Beuve. Il n'y a pas dès lors à s'étonner que le réel – et singulièrement celui de l'auteur – ait une place essentielle dans les paraphrases de Veyne, comme on a pu le voir. Et le dessein de Veyne est de ce point de vue parfaitement limpide, comme en témoigne le titre de son ouvrage (*René Char en ses poèmes*) et sa déclaration liminaire (p. 11) :

Cette visite de l'œuvre se déroule en suivant la vie publique et privée du poète et aussi la logique de sa philosophie personnelle.

Tel est le « double cercle herméneutique » pour Veyne (p. 28) :

Mon livre se faisait par rapprochement de textes ou plutôt par un double cercle herméneutique : les textes entre eux, les textes et la personnalité de René, ses menus propos et ses tours de langage².

Voilà dégagée la conception dominante de Veyne (et de Char) : il y a bien une signification qui se déploie dans tout poème, dont une paraphrase peut rendre compte.

2.4.6. *Au-delà du sens*

Pour autant, le poème ne se réduit pas à son sens – ce qui explique d'ailleurs que l'on puisse l'*aimer*³ sans le *comprendre*⁴. Il est de l'inexplicable dans la poésie :

1. La divinisation du poète se voit tout au long de l'ouvrage de Veyne, qui use largement du vocabulaire religieux pour parler de poésie. L'idée est défendue particulièrement au chapitre XIV, « Les affres de l'Amour », p. 333-336. Pour exemple : « Qu'est-ce que la poésie ? Un « règne », comme la flore, la faune et l'humanité [...]. Ce règne est le plus élevé de tous » (p. 387) ; le corollaire est dans cette conception de Char, à laquelle adhère Veyne : « Être poète correspondait à ses yeux à un type d'humanité défini » (p. 17). On *est* poète (« écrivain » est parfois un synonyme : cf. p. 341 ; et on peut bien parler du « "poète Marcel Proust" » : p. 20) ; c'est une qualité humaine – ou surhumaine – qui engage des comportements quotidiens (inverses du « prosaïsme » : cf. p. 19) et qui met en contact avec des essences supérieures : ainsi, « les affres de la création [...] sont **sacrées** » (p. 335), « la pratique de l'écriture paraît mettre en contact avec des forces ou des processus qui dépassent l'homme ; on éprouve un frisson **sacré** qu'on attribuait autrefois à un **dieu** ou à une noble figure, l'**Inspiration**. Aujourd'hui, on le rapporte à l'**Écriture** elle-même » (*ibid.*).

2. Évidemment, si l'homme explique l'œuvre, l'œuvre fait l'homme : « Un poète est ce que son œuvre l'a fait » (p. 463). Noter cette remarque de Veyne, faite comme en passant (p. 27) : « 'l'homme et l'œuvre', c'est vite dit, mais ce n'est pas simple »...

3. Ce qui importait pour Char, outre qu'il soit compris, « c'était que son poème soit *aimé* » (p. 12).

4. C'est ce que dit Veyne (p. 418) de *Dehors la nuit* : « Pendant trente ans, j'ai aimé ce poème sans y comprendre goutte et sans me soucier de comprendre. » Il renouvelle ce témoignage dans ses entretiens (1995, p. 224).

alors qu'il s'était résolu à « expliquer *Vermillon* », Char se refuse à en dire plus sur deux vers que Veyne voulait se faire « traduire » ; d'où cette remarque de Veyne :

Cette gnose, on ne va pas la livrer au profane : qu'il devine tout seul.
Pour tout poète, **expliquer** est prosaïquer ; pour Char, c'était aussi profaner.
S'il m'avait volontiers **expliqué** la marche inclinée ou le galet réchauffé
dont le souvenir enflammait la palette de Staël, c'est qu'il savait qu'il avait
poussé l'hermétisme trop loin.

Conséquence du dualisme noté plus haut : il y a l'explicable, et c'est l'objet de la paraphrase : une sorte de sens accessible autrement que par la *poésie*¹ ; il y a l'inexplicable, auquel peuvent accéder « ceux qui en sont dignes » (p. 181). Aussi Veyne peut-il écrire (p. 289 *sq.*) :

La vraie compréhension procède autrement : l'œuvre, en un éclair de surprise, pénètre un lecteur prédestiné, « trouve son élu » (Char, p. 304).
Aussi, de propos délibéré, Char a toujours maintenu son œuvre close.

Que Veyne ne cherche pas à tracer de façon un peu claire une frontière entre l'explicable et le non explicable participe évidemment de cet élitisme ici revendiqué ; on doit supposer applicable à l'écrit de Veyne ce qu'il dit de la poésie de Char (p. 183) : « La bienséance exige une certaine pénombre »...

Jusque dans cette proclamation élitiste, tous les ingrédients d'une conception très classique – et très répandue – de la poésie sont ici à l'œuvre : le poète, par l'Écriture, traduit une réalité (elle-même allégorique) en un langage spécifique que lui seul peut rendre, mais dont il est possible de traduire le versant cognitif en une paraphrase qui ne saurait remplacer le poème, mais qui peut – authentifiée par l'auteur si possible – asseoir une compréhension minimale en vue d'une plus grande jouissance du texte poétique.

Il est évidemment difficile de faire entièrement crédit aux théories du sens chez Veyne ou chez « René » (*i.e.* Char *via* Veyne) qui, outre qu'elles manifestent souvent des contradictions internes, ne souffriraient pas, à certains égards, un examen approfondi et quelques tests de validité... Mais ce qui est en cause ici n'est pas une théorisation du sens – à laquelle Veyne ne prétend pas : c'est la pratique sociale de lecture et de commentaire qu'il met en œuvre. Et ce qui nous intéresse directement ici est évidemment cette revendication de la paraphrase, qui tire sa légitimité de l'idée même de l'existence d'un *langage poétique* susceptible de traduction, lequel au contraire sera source de disqualification dans les « théories du texte littéraire » des années cinquante².

1. « L'explication philologique ou sémiotique n'explique que le banal » (p. 31).

2. Il est à ce propos intéressant de noter que la critique que fait P. Née (1994), dans sa revue des « dix années de critique sur Char », de l'entreprise de Veyne est fondée finalement sur les mêmes postulats que ceux de ce dernier : s'il accorde à Veyne que le « référent existentiel sert directement la compréhension des textes » (p. 127), il lui reproche de ne pas rendre compte de « la transmutation du vécu » que l'« œuvre [...] opère » (p. 128) – on croirait entendre Veyne... mais c'est pour critiquer son entreprise, au nom du « redoutable doublet traduire/trahir » (p. 130). La critique de Née, bien argumentée, peut se résumer au double reproche de « confondre la proximité de l'homme avec la distance de l'œuvre » et « de fondre la résistance du style dans le moule niveleur de la paraphrase » (p. 127).

On objectera que Veyne n'est pas un spécialiste de la littérature, mais un historien : c'est précisément ce qui le rend ici intéressant, en ce qu'il déploie sur les textes littéraires un regard qui n'est pas celui d'un « professionnel » des théories littéraires, témoignant d'un rapport aux textes socialement dominant, et pourtant scolairement rejeté¹ – du moins dans les déclarations et les évaluations, sinon dans les pratiques, comme on a pu le voir² ; il est à cet égard intéressant de noter que Paul Veyne a établi l'édition d'un ouvrage à caractère scolaire, avec un appareil de notes et de questions de compréhension qui ne dépare évidemment pas avec sa pratique de la paraphrase, et qui sont en résonance avec la pratique ordinaire de cette collection et des éditions scolaires en général – qu'il s'agisse d'anthologies ou de manuels³.

1. Sur le rejet d'une pratique « historienne » de la littérature, cf. le débat entre D. LaCapra et M. Jay, dont il sera question plus loin (voir *infra*, p. 173 et note 1 [3.3.1.]).

2. *Supra*, section 1.4. (« Le rôle de la paraphrase dans l'explication française ») : sur cette contradiction, voir *infra*, section 3.3. (« La construction scolaire d'une injonction paradoxale »). Il convient de citer ici Bénichou, qui a publié en 1995 un ouvrage, *Selon Mallarmé*, où il propose une démarche d'explication-traduction assez proche de celle de Veyne, à ceci près que Bénichou renonce à l'utilisation du mot *paraphrase*. La différence fondamentale entre ces deux commentateurs ne tient pas à la pratique ni à la conception du sens, mais à l'affichage de cette pratique... Que Bénichou d'ailleurs ne soit pas un représentant des récentes théories littéraires n'est certainement pas sans conséquences sur ses choix d'écriture, mais ne l'empêche pas de ne pas vouloir que son œuvre soit placée explicitement sous le signe de la paraphrase. Concernant la justification de son entreprise par Bénichou et son rapport à la paraphrase, cf. l'exploitation pédagogique que je propose de ses commentaires, *infra*, p. 476 *sq.* (10.2.3.).

3. *La Sorgue et autres poèmes* (1994), en collaboration avec Marie-Claude Char, « classiques Hachette ». On aura l'occasion (*infra*, p. 489 [10.3.3.]) de revenir sur cette édition, dans une utilisation pédagogique des textes de Char et de Veyne.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Le choix d'étudier dans le détail des commentaires de Muret et de Veyne peut paraître relativement arbitraire, mais s'est imposé pour trois raisons :

1) Leurs commentaires seront utilisés dans des activités décrites plus loin¹ – ce qui aidera mieux à établir le lien entre mes approches épistémologique et praxéologique de la paraphrase ;

2) Ces deux auteurs ont commenté un poète contemporain, de son vivant – ce qui permet de gommer le paramètre historique dans la justification de la paraphrase ;

3) En matière de commentaire, Muret et Veyne sont, chacun à sa manière, des provocateurs : se mettre sous leur protection peut aider à provoquer la réflexion sur le rôle et le fonctionnement de la paraphrase dans le commentaire comme pratique sociale. Par ailleurs, l'éminence des auteurs en fait des emblèmes – leur *autorité* permettant au moins d'éviter une disqualification *a priori*.

Ce dernier motif n'est pas le moins important : du point de vue de l'efficacité *argumentative*, il n'aurait pas été habile de fonder une description de la paraphrase sur une analyse des seuls discours critiques journalistiques, par exemple, dont la légitimité sociale n'est pas *scolairement* reconnue ; pour ne pas reconnaître la légitimité scolaire d'un Muret ou d'un Veyne, c'est à un autre ordre d'arguments qu'il faut puiser, pour poser non seulement que l'enseignement de la littérature est affaire de *spécialistes* – ce qui est la moindre des choses –, mais que la pratique scolaire de la littérature est elle aussi *spécialisée*, déconnectée des pratiques sociales courantes – ce qui est en contradiction avec les déclarations officielles de tous temps.

L'analyse de deux formes de commentaires particulièrement *exemplaires* visait finalement les mêmes objectifs que le parcours historique esquissé à grands traits :

1) rappeler la légitimité d'un mode de rapport au texte, mélange d'un dire et de redites, entrelacement dialogique de voix diverses² ;

2) montrer les formes linguistiques de cet entrelacement, qui mêle la voix des énonciateurs du texte-source et du texte-cible ;

3) faire ressortir la valeur de *commentaire* de cette forme de discours métatextuel.

Il était nécessaire de mettre en lumière ces phénomènes, avant d'examiner les discours de disqualification de la paraphrase dans les écrits scolaires, pour mieux les relativiser d'emblée. Mais on retrouvera, plus positivement, les acquis de cette réflexion dans l'analyse des formes actuelles de commentaire, scolaire ou non³.

1. Voir *infra*, chapitre 10 (pour Muret : p. 469 [10.2.1.] et p. 487 [10.3.2.] ; pour Veyne : p. 483 [10.3.1.] et p. 489 [10.3.3.]).

2. Dont la paraphrase n'est qu'une des formes : il convient, dans ce parcours des paraphrases bibliques, de faire simplement allusion à d'autres formes, non métatextuelles, telle la parodie. Dans son ouvrage *La Bible parodiée* (1993), B. Sarrazin analyse les formes du dialogisme dans la Bible, où il voit comme le signe de ces parodies nombreuses auxquelles elle a donné lieu. Pour ouvrir son anthologie, p. 29, il propose comme sous-titre : « paraphrases et parodies », marquant (sans la théoriser) la difficulté d'établir une frontière entre les formes d'*interdiscursivité*.

3. La première observation fondera les propositions pédagogiques du chapitre 10 ; la deuxième sera l'objet d'une étude spécifique au chapitre 8 ; la troisième dessine les intentions du chapitre 9.

Bilan de la première partie

Nos investigations historiques, qui se voulaient l'*archéologie d'une pratique*, ont amené à un certain nombre de conclusions, qu'il est possible de reprendre synthétiquement ici.

Dans une culture rhétorique, la paraphrase est une pratique d'écriture littéraire : si l'on a pu dire que jusqu'à la Renaissance, toute production littéraire est structurellement de nature paraphrastique, il convient d'accorder une place particulière au genre littéraire spécifique que constituent les paraphrases produites à partir des livres sacrés, depuis la plus haute Antiquité.

Cette pratique littéraire trouve son origine dans les exercices classiques des écoles rhétoriques antiques, qui ont perduré, *mutatis mutandis*, jusqu'au XIX^e siècle, quoique le nom donné à l'exercice se soit perdu avant même cette époque. Au XX^e siècle encore, la paraphrase comme forme d'entraînement scolaire à l'écriture apparaît dans des exercices d'écriture palimpseste ou de résumé de texte, sans jamais porter ce nom cependant, et trouve encore à se réaliser dans des activités d'apprentissage des langues, entrant par ailleurs en écho avec les nombreuses pratiques scolaires de reformulation.

Cette forme de paraphrase a toujours fait débat, mais à des niveaux différents, qu'il faut distinguer : de Cicéron au *Ratio Studiorum*, sa valeur pédagogique peut être contestée, sans que le principe même de la reformulation des textes le soit ; à partir du XVIII^e siècle, c'est davantage son fondement qui est menacé : la naissance de la conscience moderne de la littérature engage un autre rapport aux textes et à l'écriture – où l'imitation et la confrontation avec un modèle n'ont plus leur place ; la paraphrase disparaît pratiquement comme genre littéraire et si elle perdure comme pratique pédagogique, elle est de moins en moins revendiquée.

Ce qui crée l'unité de ces pratiques – et permet de donner le nom de *paraphrase* à des formes d'écriture qui ne sont pas toutes ordinairement appelées ainsi – est une forme spécifique de fusion énonciative entre un texte-source et sa reformulation, l'auteur de la paraphrase mêlant sa voix à celle de l'écrivain : c'est ce que nous appelons désormais *paraphrase stricto sensu*.

La paraphrase comme pratique d'écriture est indissociable de la lecture : outre qu'elle peut servir, comme une forme d'exégèse, à expliciter le contenu des textes (sacrés ou profanes), elle permet, quand elle est envisagée comme exercice scolaire, d'obliger celui qui la pratique à une meilleure lecture du texte-source.

C'est en cela qu'elle aide à l'apprentissage de la lecture, ce qui explique son rôle dans les pratiques scolaires de lecture, de la *prélection* latine de Quintilien (héritée de l'explication grecque) ou des Jésuites à l'explication de texte française qui s'impose à la fin du siècle dernier, ou encore, hors de toute visée d'apprentissage scolaire, des commentaires de la Renaissance à nos jours.

La paraphrase est inhérente à l'explication ou au commentaire de texte : *stricto sensu*, elle s'avère fréquemment réalisée, à l'oral comme à l'écrit ; et on a vu avec les exemples de Muret et de Veyne – sans pouvoir encore s'y attarder – que l'on pouvait passer aisément d'une paraphrase *stricto sensu* à une reformulation qui change les modalités énonciatives du texte-source, ou *paraphrase largo sensu*.

DEUXIÈME PARTIE : LA DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE DANS L'EXPLICATION DE TEXTE

Ouverture

Le rapport aux textes qu'instaurait la rhétorique classique légitimait la paraphrase, comme technique de reformulation des textes, en vue d'un apprentissage de leur production. Comme l'écrit Michel Charles dans son *Introduction à l'étude des textes* (1995), une « culture rhétorique¹ » qui instaure le texte comme modèle à imiter ne saurait coexister avec une représentation du texte intouchable (p. 38) :

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

Une telle conception du texte tend assez logiquement à disparaître avec l'extinction de la rhétorique, dont les prémices apparaissent dès le XVIII^e siècle, lorsqu'un Batteux affirme² :

Notre dessein n'est point d'apprendre à parler : c'est d'apprendre à lire et à juger.

J'emprunte cette citation à l'ouvrage de Sonia Branca-Rosoff sur l'abbé Batteux - intitulé de façon très significative *La leçon de lecture* (1990, p. 68). Branca-Rosoff résume en ces termes l'apport de Batteux (p. 10) :

Quand, en 1753, Batteux remplace « belles lettres » par « littérature », le changement d'appellation symbolise toute la réorganisation du champ qui est en train de s'opérer.

1. Charles propose d'opposer une « culture rhétorique » à une « culture du commentaire » dans un ouvrage antérieur, *L'Arbre et la source* (1985).

2. *Principes de littérature*, IV, 4. Sur Batteux et son apport à l'explication de textes français, cf. *supra*, p. 51 (1.2.5.).

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

L'enseignement des lettres en France assimilera ce nouvel état de choses en un siècle à peu près. C'est en effet à partir de la circulaire de Jules Simon, en 1872¹, que pour la première fois, note A. Cahen (1909, p. 96), « l'on proposait aux jeunes gens d'étudier les grands écrivains, non plus pour les imiter, mais tout simplement pour les connaître. » C'est ce qui peut faire écrire à Genette, dans son article « rhétorique et enseignement » (1969, p. 30) :

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

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

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

Avant de questionner les fondements théoriques du discours actuel de disqualification de la paraphrase dans le commentaire de texte (tel sera l'objet du chapitre 4), il convient de mieux cerner les contours de ce discours de dévalorisation de la paraphrase, ainsi que son évolution historique : c'est le but assigné au chapitre 3.

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

CHAPITRE 3 :

Le discours de disqualification de la paraphrase

INTRODUCTION

Le discours de disqualification de la paraphrase dans le commentaire de texte a commencé tôt : nous en suivrons l'évolution depuis l'introduction de l'explication française dans les pratiques pédagogiques, soit à partir du milieu du XIX^e siècle (3.1.), pour montrer comment le mot peut être utilisé argumentativement pour désigner des pratiques métatextuelles jugées illégitimes, dans une perspective diachronique (3.2.) ou synchronique (3.3.)¹. C'est en fait un discours scolaire qui est ici analysé : seules quelques intrusions dans d'autres domaines montreront que les frontières ne sont pas étanches ; mais l'essentiel de l'enquête portera sur les lieux où le discours de prescription ou d'évaluation négatives sur la paraphrase prolifère : les manuels scolaires et les rapports de jurys de concours. Les nombreuses citations auront pour objectif, outre de parvenir à une démonstration par l'exemple, de faire ressortir que la répétition des mêmes termes n'empêche pas leur évolution et leur emploi en des acceptions différentes : ce qui ne garantit assurément pas l'efficacité d'un tel discours prescriptif-évaluatif²...

1. Une (faible) partie des analyses proposées ici a fait l'objet d'une communication au colloque de Metz, « Cent ans d'Instructions officielles » (décembre 1997) : voir Daunay (1999a).

2. Cette litote veut attirer l'attention sur un phénomène qui apparaîtra en filigrane dans les lignes qui suivent : le discours sur la paraphrase est plus incantatoire que réellement opérationnel. Cela tient à la difficulté même des notions en jeu, mais aussi, sans doute, à la nature de ces discours. Sur la phraséologie de ce genre d'écrit scolaire, voir les articles déjà anciens de M. Thuilière (1987) et de Jean Dubois et de Joseph Sumpf (1970). Cf. aussi les quelques remarques de Bourdieu et de Passeron (1970, p. 137).

3.1. LES TERMES DE L'INTERDIT SCOLAIRE DE LA PARAPHRASE

Les mots, souvent, vivent à l'inverse des serpents, ils changent non de peau mais de contenu.

JEAN POUILLON

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

1) La première tentative officielle de définition (relativement) rigoureuse de l'« **explication française** », en 1909, affirme qu'elle doit « éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la paraphrase qui l'énerve¹ » ;

2) La **lecture méthodique** est d'abord définie négativement, en ce qu'elle « rejette la paraphrase », pour citer le texte fondateur de 1987².

Cependant, s'il ressort clairement de ces références que la paraphrase est absolument rejetée, du moins dans l'explication de texte³, et ce à tous les niveaux d'enseignement⁴, il est difficile de déduire ce qu'*est* la paraphrase, ni les raisons de sa disqualification, considérée comme allant de soi. Pour y voir plus clair, il est nécessaire, là encore, d'aller voir ailleurs que dans les Instructions officielles l'expression d'un discours plus explicite sur ce problème. Je mettrai ici plus particulièrement à contribution les rapports de jurys de concours et les manuels, où il est intéressant d'observer l'inflation de l'usage du mot *paraphrase*, contrastant singulièrement avec la rareté des occurrences du mot dans les Instructions officielles.

3.1.1. Le rejet de la paraphrase : un élément de stabilité dans la définition de l'explication de texte

Il n'est pas d'époque qui n'ait condamné expressément la paraphrase dans la définition de l'explication française. Les rapports de concours témoignent clairement de l'ancienneté de la condamnation : alors que l'explication française est introduite en

1. *Instructions* du 22 février 1909, correspondant aux programmes de 1902, dans *Instructions concernant les programmes*, Paris, Delagrave, 1911, p. 83.

2. Arrêté du 14 mars 1986 fixant les programmes de la classe de seconde, dans le *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 février 1987.

3. Cette restriction s'impose pour tenir compte d'un usage différent dans d'autres circonstances, notamment quand il s'agit d'enseignement de la langue, comme on a pu le voir plus haut (cf. *supra*, p. 83 sq. [1.5.3.]) ; il convient ici de citer *La Maîtrise de la langue au collège* (Ministère de l'éducation Nationale, 1997b, p. 163), qui donne dans le glossaire cette définition de la paraphrase : « Désigne ici toute reformulation d'un énoncé, d'une phrase par celui qui la lit ou l'entend. N'a aucune connotation péjorative ou dépréciative. » Cette définition n'est pas particulièrement remarquable en soi, mais elle montre en creux la dépréciation du mot dans le contexte scolaire. On retrouve le mot dans les mots-clés de la partie « Résumé », *ibid.* p. 143.

4. Dans un texte concernant la lecture expliquée à l'école primaire, on trouve en effet : « L'explication ne sera pas non plus une vaine paraphrase du texte »... *Instructions sur les programmes des cours élémentaires* du 7 septembre 1943, reproduit dans A. Chervel (1995b), p. 58.

1844 au « concours d'agrégation pour les classes de grammaire » (arrêté du 21 novembre 1843), on peut lire dès 1845, dans un rapport :

L'explication critique des auteurs français, complément encore nouveau de cette épreuve, a été mieux comprise que l'année dernière, sans toutefois être toujours sortie du cercle étroit d'une interprétation grammaticale ou d'une **oiseuse paraphrase** [AG(H) 1845, p. 527¹].

Et rares sont les rapports, depuis, qui ne réitèrent l'interdit de la paraphrase, dans toutes les explications du reste, qu'elles soient ou non françaises. À tel point que l'on peut, finalement, voir dans la paraphrase comme l'envers de la bonne explication : c'est en ce sens que l'on peut avoir un aperçu de l'évolution de l'épreuve de l'explication française par une analyse de l'évolution du sens donné au mot *paraphrase* ; car il est de fait que ce sens a évolué. Mais avant de le montrer, il convient au contraire de faire l'inventaire des éléments de permanence dans la vision du phénomène.

On a déjà dit que la paraphrase est tout uniment et unanimement condamnée : il n'est pas d'exemple où la paraphrase soit, d'une manière ou d'une autre, tolérée². Ajoutons qu'elle est fortement méprisée, son *inanité* (elle est *vaine, oiseuse, inutile*) étant rendue par plusieurs systèmes métaphoriques³ : elle peut faire défaut, de façon globale (elle est *pauvre, indigente*) ou de façon plus spécifique, par son contenu (elle est *vide, creuse*), par sa surface (elle est *plate, terne*), par sa saveur (elle est *insipide*), par sa matière (elle est *molle, vague, nuageuse, lâche*) ; est-ce cette dernière qualité qui lui permet, en même temps qu'elle fait défaut, de *proliférer* (elle est *diffuse et touffue, prolixe et verbeuse*) ? Toujours est-il qu'elle est déplacée, en ce qu'elle est improductive (elle est *stérile, impuissante*), incapable de prendre de la distance (elle est *servile*) et de rien voir (elle est *myope, voire aveugle*) et pragmatiquement inefficace (elle est *fastidieuse, ennuyeuse, monotone*), quoique dans un sens elle ne manque pas d'avoir de l'effet (elle est *écœurante, mortelle*)⁴.

1. Rappelons que pour le sens des sigles et les références précises, il convient de se reporter, en annexe 1, à la reproduction des extraits de rapports.

2. Pour être totalement exact, il faut citer cet *hapax*, seul exemple d'un rapport où la paraphrase n'est pas mentionnée pour être rejetée, malgré les apparences : « On a su [...] déployer devant *La Princesse de Clèves* une paraphrase dont le goût n'eût pas été, dans une classe de jeunes filles, sans faire vibrer un certain "registre" » (AG[F] 1959, p. 25). Il faut encore citer un rapporteur, Christian Pouillon, qui ne considère pas la paraphrase négativement mais comme un mode de discours métatextuel légitime (ALM[E] 1993, p. 141), *hors* de l'explication attendue aux concours toutefois – où elle a eu tort, là aussi, selon le même rapporteur, de « sévir » (CLM[I] 1987, p. 62).

3. L'inventaire qui suit ne prend en compte que les *adjectifs* qui qualifient la paraphrase – et encore n'ai-je retenu que les plus fréquemment utilisés. On verra plus loin que la disqualification de la paraphrase peut être rendue de bien d'autres manières...

4. Il convient de préciser ici, parce que cela aura son importance plus tard, que c'est surtout au début que le mot *paraphrase* est accompagné de qualificatifs péjoratifs : dès les années 1960, il semblerait que la paraphrase soit suffisamment *disqualifiée* par elle-même pour avoir moins besoin d'être *péjorativement qualifiée*.

3.1.2. La paraphrase : redite, reformulation, répétition, reproduction...

Les termes du procès fait à la paraphrase semblent constants depuis le début du siècle : dans tous les discours plus ou moins autorisés sur la question, des manuels ou ouvrages de méthodologie, jusqu'aux rapports de jurys, la paraphrase est rejetée comme *réduplication* du texte : cette assimilation est constamment exprimée¹ ; en voici quelques exemples extraits de rapports de jurys ou de manuels² :

- On donne, en guise de commentaire, d'inutiles **paraphrases** ou **répétitions** [AG(H) 1907, p. 12].
- Qu'est-ce que la **paraphrase** sinon la **répétition** en d'autres termes, généralement et même nécessairement moins bons, du passage à expliquer ? [Le Meur (1923, p. 4)].
- Expliquer, ce n'est pas **paraphraser** ce qui est clair en esquivant ce qui est obscur, ni **redire** dans une langue incertaine ce qu'un grand écrivain a déjà dit en termes définitifs [AL(H) 1943, p. 327].
- **Paraphrase insipide** : le candidat se croit tenu de faire un sort à tous les mots de la page qu'il explique ; il **répète** en mauvais termes ce que l'auteur a bien dit [CLC(H) 1956, p. 12].
- Le deuxième danger est celui de la **paraphrase** [...]. Quand il s'agit des pensées d'un auteurs sur tel ou tel problème, [...] ne pas **répéter** ce qu'il pense [Brunel, Plazolles, Sellier (1967, p. 15)].
- La **paraphrase** : toute **répétition** du texte est mal venue. S'interdire les phrases du type "*l'auteur dit que... a voulu dire que...*" ; "*l'auteur nous dit...*". » [Pompougnac (1974, p. 178)].
- Le défaut le plus fréquent est la lenteur, due à d'inutiles **redites** ou à des **paraphrases** [ALC 1980, p. 32].
- [...] La **paraphrase** [...]. S'il est clair qu'il faut être attentif à ce que dit le texte, il ne saurait être question de se contenter de le **reformuler** [ALM(I) 1990, p. 56].

La même définition³ peut également se dire ailleurs que dans l'explication française ; voici un échantillon, puisé dans des rapports ou des manuels, concernant

1. On ne peut manquer d'être étonné, à la lecture des centaines de rapports qui jalonnent l'histoire des concours, par l'obstination des jurys à *répéter* la même définition de la paraphrase, avec la certitude (feinte ?) de l'utilité de cette répétition. On trouve, il est vrai, à intervalle régulier, une justification d'une telle pratique ; deux exemples, provenant de rapports de concours différents rédigés la même année : « La répétition n'est pas sans efficacité pédagogique et l'imprégnation s'approfondit quand varient les formules. » (ALC 1985, p. 49)... « La figure de la répétition est inscrite au cœur de la rhétorique du rapport considéré comme "genre" » (CLM 1985, p. 30).

2. Pour ne pas multiplier à l'excès les citations, je ne reproduis que la première apparition de l'idée dans chaque décennie où elle est exprimée. Voici d'autres références non reproduites : AG 1909, p. 385 ; AG 1928, p. 112 ; Bénac (1949, s.v.) ; AL(F) 1959, p. 18 ; Theveau *et al.* (1968b, p. 41) ; Thoraval *et al.* (1969, p. 7) ; Désalmand (1979, p. 9) ; CLC 1980, p. 30 ; ALM 1981, p. 95 ; Blondot *et al.* (1984, p. 20) ; CLM 1986, p. 30 ; Biet *et al.* (1987, p. 231) ; Pagès *et al.* (1987, p. 156) ; CLC(I) 1988, p. 59 ; Huisman *et al.* (1988, p. 37) ; ALM(I) 1989, p. 72 ; CLM 1989, p. 37 ; Armonville (1991, p. 98) ; Djian *et al.* (1991, p. 44, 48, 153) ; Duchâtel *et al.* (1991, p. 251) ; Paluel-Marmont *et al.* (1991, p. 14) ; ALC(I) 1992, p. 44 ; Crépin *et al.* (1992, p. 252) ; Crépin *et al.* (1996, p. 286) ; Djian *et al.* 1993, p. 13) ; Rohou (1993, p. 183) ; Duchesne *et al.* (1994, p. 258) ; Labouret *et al.* (1994, Index).

3. Qui connaît des variations, dont on peut évoquer ici un certain nombre : selon les rapports et les manuels, la paraphrase est, depuis les années 1950, reconnue à des expressions telles que « **l'auteur dit que** » : Abraham *et al.* (1955, p. 6) ; AL(F) 1959, p. 21 ; Vernet (1970, p. 24) ; Pompougnac (1974, p. 178) ; CLC 1982, p. 32 ; ALM(E) 1989, p. 143 ; Armonville (1991, p. 98) ; Paluel-Marmont *et al.* (1991, p. 14) ; ALM(E) 1997, p. 210 ; CLC(E) 1998, p. 68. Depuis les années 1970, l'aspect narratif de la paraphrase est souligné : « La **paraphrase**,

respectivement l'explication des auteurs anciens, l'explication en histoire, en philosophie, en économie :

- La **paraphrase**, trop fréquente, surtout cette année dans les commentaires de Térence ; elle consiste à **redire** mal, ce que l'auteur a dit bien [AL(F) 1959, p. 21]¹.
- Le premier [défaut] consiste à faire de la **paraphrase**, c'est-à-dire à **répéter** le texte (souvent plus mal...) sans lui apporter d'explication, ni d'éclairage critique [Milliot et Wieviorka (1994, p. 9)]².
- Le plus difficile pour l'élève [...] est d'éviter la **paraphrase**. Le commentaire de texte philosophique doit être non une **répétition** du texte mais une réflexion sur le problème posé par ce texte [Kaddour (1994, p. 23)]³.
- Il faudra d'abord, et coûte que coûte, éviter de tomber dans le piège de la **paraphrase**, dans la **dilution** ou le **délayage** [Salles (1967, p. 111)]⁴.

Notons au passage que cette définition de la paraphrase comme reduplication du texte est souvent l'occasion d'explicitier la dévaluation de la paraphrase, dans des termes divers, dont voici la forme canonique – ou minimale :

La paraphrase [...] consiste à redire **mal**, ce que l'auteur a dit **bien** [AL[F] 1959, p. 21]⁵.

ce **récit** du texte » (1978 CLC, p. 38 ; cf. 1998 CLM[I], p. 52), ne fait que « **raconter** » le texte : 1988 AG, p. 75 ; 1990 CLM(I), p. 74 ; Carrier-Nayrolles (1993, p. 11) ; Mougenot *et al.* (1990, p. 11).

1. Autre référence : ALC 1976, p. 29.

2. Autres références : Garcia *et al.* (1990, p. 122) ; Arnaud P. (1993, p. 8) ; Deluz *et al.* (1996, p. 10).

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

4. Cette définition se trouve dans une réflexion sur l'explication des textes en économie, étayée par des citations de Clarac sur l'explication française...

5. Voici quelques expressions de cette amabilité à l'endroit des fautifs : « Croit-on arriver à ces résultats en reproduisant sous une forme nécessairement **plus imparfaite**, souvent **médiocre** et **incorrecte**, ce qu'a dit l'auteur ? » (CE 1894, p. 5) ; « L'on paraphrasait, l'on répétait, – **moins bien**, – ce qui était justement à expliquer » (AG 1909, p. 385) ; « Paraphrase insipide : le candidat [...] répète en **mauvais termes** ce que l'auteur a **bien** dit » (CLC[H] 1956, p. 12) ; « La paraphrase [...] ne pas répéter ce que le texte dit déjà, et **mieux** » (CLC[I] 1988, p. 59) ; « Il faut éviter la paraphrase qui **avilit** les plus **beaux** textes en les diluant dans une prose **insipide** » (ALM[H] 1962, p. 30) ; « Paraphrase du texte : on se contente de dire **mal** et de façon diffuse ce que l'auteur dit **bien** et clairement » (ALC[F] 1965, p. 41) ; « La paraphrase dira **plus mal** ce que le texte dit **bien**. » (Biet *et al.*, 1987, p. 191) ; « Reproduire le texte avec d'autres mots, et **moins bien**, ce qui s'appelle la paraphrase » (ALM[I] 1989, p. 72) ; « On dit ce que dit le texte avec d'autres mots, et souvent **assez mal** : c'est le terrible défaut de la paraphrase » (CLM 1989, p. 37) ; « La paraphrase. [...] Ne consiste-t-elle pas à transposer en un **français douteux, médiocre ou approximatif** un texte écrit en une **langue impeccable** ? » (CLC 1990, p. 37) ; « La paraphrase, c'est-à-dire à répéter le texte (souvent **plus mal**...) » (Milliot *et al.*, 1994, p. 8) ; « Paraphrase, traduction en français "moderne" de ce que l'auteur a déjà écrit, **beaucoup mieux** » (Ravoux Rallo *et al.*, 1996, p. 8).

3.1.3. *Paraphrase = traduction ou paraphrase vs traduction ?*

La paraphrase est redite, reformulation, répétition, reproduction – et elle est stigmatisée comme telle. Il est à cet égard logique qu'elle soit encore condamnée, dans de nombreux rapports, comme *traduction*. C'est ce qui ressort de cette définition :

Paraphraser, je veux dire **traduire verbeusement** ce que l'auteur avait exprimé en termes précis et définitifs [AL(F) 1893, p. 209].

Un rapport contemporain développe et explicite ce propos, en faisant apparaître le lien entre répétition, traduction et paraphrase :

[Le but de l'explication] est toujours de faire comprendre ce texte, d'en faire sentir, s'il y a lieu, les beautés et les divers mérites, et d'en tirer parti pour l'éducation intellectuelle et morale des élèves. Croit-on arriver à ces résultats en **reproduisant** sous une forme nécessairement plus imparfaite, souvent médiocre et incorrecte, ce qu'a dit l'auteur ? **Traduire** de beaux vers dans une prose terne et défectueuse, est-ce un moyen de rendre plus intelligible la pensée du poète et d'éveiller plus sûrement l'émotion qu'elle doit produire ? Il faut absolument renoncer à cette **paraphrase stérile** [CE 1894, p. 5].

Les termes n'ont pas fondamentalement changé entre 1893 et 1993 :

Répéter [le texte] sous une autre forme [...] ne donne lieu qu'à de la **paraphrase**, paraphrase inévitablement déformante puisque le signifié change toujours avec le signifiant, imperceptiblement si l'on a du talent, souvent assez pour que le texte devienne méconnaissable dans sa **traduction paraphrastique** [ALM(E) 1993, p. 168].

Néanmoins, une telle proclamation cadre mal avec un autre principe, que nous avons rencontré plus haut¹, l'assimilation de l'explication à la traduction. Et un même rapport peut, en 1928, condamner la « **paraphrase** » - en ce qu'elle ne fait que « **répéter le texte en l'affaiblissant** » - et prôner la **traduction** :

Une **paraphrase**, où l'on se borne à répéter le texte en l'affaiblissant, n'est pas davantage une explication. Après avoir « **traduit** » le texte, en précisant les significations douteuses, en s'attachant à discerner les nuances, il reste à l'éclairer en s'aidant de la biographie de l'auteur, de l'histoire, de la connaissance du mouvement général des idées, des circonstances particulières où l'œuvre a été composée, des ouvrages de l'époque qui ont pu exercer sur elle une influence [AG 1928, p. 112].

Certes, le mot *traduit* est entre guillemets. Mais ce n'est pas le cas de nombreux rapports, où l'on invite très clairement les candidats à « traduire » les mots ou les textes, tout en condamnant la paraphrase. C'est le cas par exemple de ces extraits de rapports qui établissent, au début du siècle, un lien entre *traduction* et *commentaire* ou entre *traduction* et *interprétation* :

1. Voir *supra*, p. 64 sq. (1.4.1.).

- [On ne doit pas] se créer une obligation de **traduire** ou de commenter, sans distinction, tous les mots de la page qu'on est chargé d'analyser et de faire comprendre. Assurément, pour rappeler les expressions de M. Félix Hémon, « la leçon se développant à côté du texte » n'est plus le fléau de l'épreuve, et il faut se garder d'en appeler le retour ; mais « le commentaire purement verbal, la **paraphrase** monotone et vide »¹ ont, plus d'une fois, reparu [AL(H) 1907, p. 383].
- Au lieu de **traduire et d'interpréter** l'on **paraphrasait**, l'on **répétait**, - moins bien, - ce qui était justement à expliquer [AG(H) 1909, p. 385].

F. Brunot, quant à lui, dans son entreprise de définition et d'exemplification de l'explication de textes, peut à la fois faire usage du verbe *traduire* pour *expliquer* les mots d'un texte² et condamner la paraphrase³. Dans les années 1940 encore, on pouvait lire :

- Beaucoup de commentaires de détail ont été de verbeuses **paraphrases** : les points évidents sont abondamment commentés, les difficultés passées sous silence ou expliquées à contre-sens. Peu de candidats ont été capables de **traduire** très exactement les textes de Montaigne, où fourmillent les particularités de vocabulaire [AG(H) 1946, p. 21].
- Qu'avons-nous trouvé dans la plupart des devoirs ? Soit la **paraphrase** du texte [...]. Le commentaire littéraire nous paraît être l'épreuve par excellence « qui révèle l'aptitude à entrer dans la pensée d'autrui, à **traduire** intelligemment cette pensée⁴ » [Audouze (1949b, p. 7)].

Tous les exemples qui précèdent présentent une caractéristique commune⁵ : la co-présence, dans un même propos sur l'explication française, de l'exigence de la traduction et du rejet de la paraphrase. Il n'y a évidemment rien d'aberrant à retrouver dans les rapports et dans les ouvrages pédagogiques l'expression du lien entre explication et traduction qui est, on l'a vu, fondateur de l'exercice. Mais ce qui ne manque pas de surprendre est la concurrence, au sein d'une même doctrine, de ce lien et d'un autre lien, celui de la paraphrase et de la traduction : on se rappelle en effet que certains rapports, à toutes les époques, condamnaient la paraphrase comme traduction du texte... Et il est difficile d'admettre que la paraphrase est condamnée comme l'antithèse de l'explication, si l'on pose en même temps une relation d'équivalence entre explication et traduction d'un côté, entre traduction et paraphrase de l'autre.

Il faut en fait aller y voir de plus près. Il y a, sous l'apparente permanence de la condamnation de la paraphrase comme traduction, une évolution des conceptions de la paraphrase selon les époques. Dans les rapports les plus récents, les mots *paraphrase* et *traduction* sont considérés comme synonymes : ainsi, on dénonce « la sempiternelle **paraphrase, traduction** terme à terme » (CLC 1977, p. 28), la « **traduction**

1. Les citations sont une reprise du rapport de l'année précédente.

2. Brunot (1895b), cité *supra*, p. 66 (1.4.2.).

3. Brunot (1895a, p. 113).

4. La citation est tirée du rapport présenté à l'Assemblée Générale de Pâques 1949 du Syndicat des professeurs d'École Normale, dans le Bulletin du 2 février 1949.

5. Qui est devenue pour moi un critère facile de sélection des citations, pour éviter de les multiplier. Précisons ici que les dernières occurrences du mot *traduction* pour définir l'explication se trouvent dans les années 1960 (voir CLM 1963 et ALM[F] 1964) : je n'ai pas reproduit ici les extraits concernés parce que le mot *paraphrase* n'y est pas employé.

paraphrastique » (ALM(E) 1993, p. 168) ou la « **traduction-paraphrase** » (CLC[E] 1994, p. 44)¹. S'ils ne sont pas toujours synonymes, les deux mots appartiennent à une même famille : aussi peut-on parler de « **paraphrase** répétitive, **traductrice** ou amplificatrice » (ALM 1980, p. 104), d'un « bavardage informe qui **paraphrase** ou **traduit** le texte » (ALM[E] 1990, p. 144), la « **traduction** juxtalinéaire » aboutissant « à une **paraphrase** et à un résumé » (CLM[I] 1989, p. 84)².

Et si la paraphrase est interdite, c'est en vertu d'un principe que l'on trouve formulé dans cet extrait de rapport :

Le jury tient également à insister sur l'erreur commise par les candidates qui confondent *explication* et *traduction* du texte [ALM(F) 1974, p. 73].

Expliquer n'est *plus* traduire ; et quand la paraphrase est considérée comme traduction, elle devient illégitime :

Expliquer n'est ni **traduire**, ni réduire une complication à un « vouloir dire », ni épouser psychologiquement un discours [...] La **paraphrase** ne saurait être considérée comme une paille dans le grain ; elle est et sera sanctionnée comme **étrangère à l'explication** [CLM(I) 1987, p. 62].

Cet interdit³ s'explique en vertu du principe d'*intraduisibilité* du texte littéraire, sur lequel on reviendra⁴. La paraphrase est donc inacceptable *en tant que* traduction. C'est ce qui explique que lorsque la paraphrase est présentée comme traduction, cela suffit à la disqualifier : il n'est donc pas nécessaire d'affubler de qualificatifs négatifs supplémentaires le mot *traduction*.

Ce n'est pas le cas dans les plus anciennes références à la paraphrase comme traduction : certes, il n'est pas question de traduire « verbeusement » (AL[F] 1893, p. 209), de « traduire de beaux vers dans une prose terne et défectueuse » (CE 1894, p. 5). Mais, somme toute, la même chose pouvait être dite des exercices stricts de traduction, qu'il s'agisse de traduire en français un texte en langues anciennes ou en ancien français, ou qu'il s'agisse de thèmes grec ou latin, comme c'est le cas respectivement dans les exemples suivants :

1. Voici d'autres exemples dans les manuels : « Il s'agit d'un commentaire et non d'une **paraphrase**. C'est-à-dire qu'il est inutile de se contenter de **reformuler** le texte, ou de prétendre le **traduire** ! » [Armonville (1991, p. 98)] ; « Éviter la paraphrase [...] éviter les pièges de la "**traduction**" **paraphrasée** des éléments signifiants » [Eterstein *et al.* (1995, p. 268)] ; « les principaux défauts des explications entendues trop souvent aux oraux du CAPES : **paraphrase**, **traduction** en français « moderne » de ce que l'auteur a déjà écrit, beaucoup mieux » [Ravoux Rallo *et al.* (1996, p. 8)].

2. Autres exemples : pour classer les procédés d'explication « en ordre décroissant de maladresse », on établit la liste suivante : « la **paraphrase**, la description, la **traduction**, l'analyse psychologique et l'inventaire thématique » ALM(E) 1991, p. 163 ; on parle ailleurs, toujours pour l'explication française, d'une « **traduction** juxtalinéaire pervertie par la **paraphrase** ou l'émiettement » (CLM[I] 1988, p. 56) ou du « terrible défaut de la **paraphrase** (quand ce n'est pas une espèce de "**traduction**") » (1989 CLM, p. 37).

3. Exprimé ailleurs : une « **traduction** juxtalinéaire » aboutit « à une **paraphrase** et à un résumé qui n'ont rien à voir avec l'**explication** littéraire » (CLM[I] 1989, p. 84). Cf. encore : « **Expliquer** un poème ne revient [pas] à en donner une **traduction** en prose (car le poème n'est pas une énigme à déchiffrer) » (ALC[E] 1990, p. 65) ; « **Expliquer** un poème ne consiste pas à le "**traduire**" en une prose claire » [ALC(F) 1965, p. 39].

4. Voir *infra*, section 4.1. (et notamment p. 206 [4.1.9.]).

- Le jury a été frappé de l'absence de méthode : on ne fait plus aucune construction ; on donne le sens en gros, sans indiquer comment les mots doivent être assemblés ni comment on les traduit, - en éludant toutes les difficultés, en évitant toute **précision**. **Ce n'est plus traduire ; c'est donner une paraphrase qui ne sert à rien, et qui n'est pas probe** [AG(H) 1913, p. 383].
- Trop de candidats, au lieu de donner du texte une **véritable traduction**, se contentent d'une **paraphrase** » [1930 AL(H), p. 299].
- [L'un des défauts] consiste à **paraphraser** plutôt qu'à **traduire** le texte français, à n'en donner qu'une **traduction lâche et inexacte** [AL(H) 1886, p. 88].
- En général, les **traductions** sont **trop peu simples et trop peu directes** : on **paraphrase**, on contourne, on réduit, ou l'on fausse le sens, on se contente d'à peu près [AL(H) 1935, p. 9].

Cette dichotomie ressortit à l'opposition entre traduction et paraphrase, que l'on trouvait déjà chez Charles Rollin, la paraphrase désignant une traduction trop libre¹ : c'est en fait dans le combat entre les traductions et les paraphrases au XVII^e siècle que l'on peut trouver l'origine de sa disqualification². Or, dans la plupart des anciens rapports, la paraphrase est condamnable non pas en tant que traduction, mais en tant que traduction « non probe », pour son insuffisance, son manque de précision.

3.1.4. Le rejet de l'amplification

Ce qui est en cause fondamentalement est en fait *l'amplification*. Et l'on sait que c'est sur cette question de l'amplification notamment que se joue la mise en cause d'un enseignement rhétorique³ : de même que les programmes de 1880 condamnent les « amplifications stériles »⁴ en composition française⁵, de même les rapports rejettent, dans l'explication française, l'« amplification verbeuse » (CE 1897, p. 236), « les amplifications de pure rhétorique » (AG 1902, p. 129), « le rhétorique, [...] l'amplification et le délayage » (AL(F) 1903, p. 385).

C'est cette tendance à l'amplification que l'on nomme *paraphrase* :

1. *Traité des Études*, Livre II, chapitre I, article III, « De la traduction » [Rollin (1855 [1726], p. 125)]. Cf. *supra*, p. 46 (1.2.4.).

2. Cf. *supra*, p. 103 sq. (2.1.5.).

3. Cette mise en cause de l'enseignement rhétorique, si elle aboutit dans les pratiques à l'éradication de la rhétorique à la fin du XIX^e siècle seulement, date déjà du siècle précédent ; et c'est à ce titre que l'amplification rhétorique est condamnée dès cette époque, par exemple dans le *Dictionnaire philosophique* de Voltaire (article « amplification ») ou dans *l'Encyclopédie* (article « Études »). Voir Snyders (1965), p. 364 sq.

4. Arrêté du 2 août 1880 définissant le plan d'études de l'enseignement secondaire classique (J. Ferry), *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1880, p. 976.

5. Cf. Lanson (1903, p. 175 sq.) : « Il est plus salubre pour de jeunes esprits d'être exercés à résumer qu'à délayer, à simplifier qu'à amplifier. Je m'imagine que le modèle de la composition littéraire de l'avenir dans notre enseignement secondaire devra être, non point les harangues des *Conciones* ni le discours académique, ni l'article de Paradol ou de Lemaître, mais le rapport d'affaires : l'exposé exact, ordonné et lumineux, sans éloquence, sans poésie, sans artifice littéraire, d'une question déterminée, dont la solution dépend d'un choix et d'un examen des faits. »

Naguère on n'expliquait pas assez ; on croit maintenant expliquer mieux parce qu'on **amplifie** davantage, comme si l'explication vraie, qui entre au cœur des choses, n'était pas justement le contraire de la **paraphrase**, qui déploie tout autour le luxe banal de ses phrases vides [CE 1898, p. 329].

Brunot (1895a, p. 113) écrivait ainsi :

Expliquer un morceau de français ne consiste pas, comme on le croit trop souvent, à substituer des **variations oratoires** à l'**examen direct et serré** des œuvres. Cette méthode – outre qu'elle est dangereuse à plusieurs, qui, faute de dons spéciaux, tombent dans la **paraphrase** ou déclament dans le vide en pensant atteindre à l'éloquence – n'est pas la bonne¹.

Les dictionnaires de l'époque, désirant rendre compte du sens péjoratif que peut prendre le mot², en disent autant : pour Laveaux, par exemple, en 1828, *paraphraser*

Signifie aussi³ amplifier, étendre dans le récit. *Vous ne rapportez pas le discours comme il est, vous le paraphrasez. On dit absolument qu'il ne faut pas paraphraser, pour dire qu'il faut dire les choses simplement comme elles sont, sans les augmenter. Dites la chose comme elle est, sans paraphraser.*

La paraphrase peut en effet, selon Larousse (1874), être ainsi définie :

Traduction trop étendue : *Cette traduction n'est qu'un lourde paraphrase.*
Discours ou écrit verbeux ou diffus : *Il pouvait dire la même chose en deux mots, il nous a fait une longue paraphrase fort ennuyeuse.* (Acad.)

Aussi le *paraphrasseur* est-il, pour Littré (1863),

celui qui amplifie verbeusement les choses en les rapportant.

La paraphrase est clairement une *amplification*, au sens rhétorique du terme, d'une *chose* qui peut être aussi bien, comme le montrent les citations ci-dessus, le texte pris comme objet de discours que son contenu même⁴. La paraphrase, perçue comme *verbeuse*⁵, comme l'amplification, nuit à la *précision*, qualité première de

1. En 1939 encore, l'auteur d'une *Méthode* pour l'explication de texte, L. Geslin, croyait devoir « prémunir contre la *paraphrase* ou l'*éloquence* » (p. V).

2. Sens péjoratif qui n'est pas dominant avant le XX^e siècle. Sur l'évolution sémantique du mot *paraphrase* dans les dictionnaires, voir le passage que C. Fuchs (1980) lui consacre dans sa thèse, p. 16-19.

3. Outre ses acceptions neutres ou mélioratives.

4. On trouve encore, en 1943, un rejet clair de la paraphrase comme amplification, dans un manuel de l'abbé Guéry (1943), à propos de l'explication française, forme possible de la composition française au baccalauréat : « Deux défauts à éviter : le résumé et la **paraphrase** » ; et il ajoute, pour définir celle-ci : « trop de candidats se laissent aller à l'**amplification** » (p. 46 sq.). Cf. encore les troisième et quatrième définitions de la paraphrase par Bénac : « 3. **Traduction inexacte** qui **amplifie** un texte. 4. **Bavardage**, à propos d'un texte, qui le **répète** en termes **diffus**, sans l'expliquer » (Bénac, 1949, s.v.).

5. Il faut ici noter la solidarité entre ces qualificatifs et le substantif *paraphrase* : une paraphrase est souvent *verbeuse*, ou désigne une production (commentaire ou traduction notamment) *verbeuse*. Plusieurs dizaines d'occurrences du mot *verbeux* associé à la paraphrase se trouvent dans les rapports et les manuels.

l'explication, comme l'affirme M. Roustan, dans la préface de son *Précis d'explication française* (1911, p. VII) :

La plus étincelante virtuosité ne saurait tenir lieu d'exactitude : « Que les amplificateurs et les fantaisistes à outrance se le tiennent pour dit, déclare un Rapport¹ : on veut de la **précision** et de la **méthode**. »

Cette exigence de *précision*² est une constante des jurys de 1880 à 1920 environ : il est inutile de multiplier les citations³, mais en voici une significative :

Lire en expliquant, ce n'est pas noyer indistinctement tous les textes sous le flot monotone d'un commentaire verbal, c'est **préciser**, distinguer, **choisir**, pour caractériser [AL(H) 1908, p. 383⁴].

J'ai souligné dans cette citation les mots des Instructions officielles de 1909, où la paraphrase est aussi du côté du délayage, de l'amplification, dans la définition de l'explication française pour le second cycle :

Tous les conseils possibles sur la manière de diriger une explication paraissent tenir en ces deux mots : **choisir** et **préciser** : choisir un texte intéressant [...] ; **préciser**, c'est-à-dire voir les difficultés, les faire voir, et, après discussion, les résoudre, éviter la digression qui fait perdre de vue le texte, la **paraphrase** qui l'**énerv**e⁵.

La paraphrase, comme amplification incompatible avec les exigences de l'explication, *énerv*e le texte⁶, tout autant qu'elle *énervait* les textes pour ses détracteurs quand, deux siècles plus tôt, elle se donnait comme traduction amplifiée : Du Breton considérait ainsi que les paraphrases, « en allongeant les pauvres Auteurs, les **énervent** tout à fait » ; pour Jean Nicole encore, toujours par opposition à la

1. Roustan ne précise pas de quel type de rapport il s'agit.

2. Dont l'origine est à trouver dans le développement d'une approche *scientifique* de la littérature, qu'autorise la renaissance de la philologie.

3. Contentons-nous de quelques citations qui mettent en opposition *précision* et *paraphrase*. On reproche aux candidats « les **paraphrases** et les **commentaires verbeux** au lieu d'observations **nettes** et **précises** » (AL 1892, p. 6) ; « J'ajouterai que trop souvent l'explication des textes manque de **précision**, qu'on nous donne un verbiage confus au lieu du mot juste et une **paraphrase** à la place d'un vrai commentaire. » (AL 1888, p. 438) ; « Parmi nos jeunes filles, il n'en est plus guère qui substituent, comme autrefois, la **paraphrase** à l'explication **précise** du texte » (CL[JF], 1913, p. 283).

4. Deux ans auparavant, on pouvait lire, sous la plume du même rapporteur (F. Hémon) : « Ce qui tend à disparaître, c'est le commentaire purement verbal, la **paraphrase** monotone et vide ou la leçon se développant à propos et à côté du texte. On n'explique pas toujours avec justesse ; mais l'on essaye enfin d'expliquer. Ce qui ne s'affermira qu'à la longue, c'est l'esprit de **précision**, de méthode et de **choix** » [AL 1906, p. 217].

5. *Instructions* du 22 février 1909, déjà citées. Les mêmes instructions disent, pour les classes élémentaires, qu'« il ne suffit pas de bien choisir le texte, il faut choisir aussi les observations qu'il appelle [...]. Tout expliquer par le menu **énerv**erait l'attention en la dispersant » (p. 67). S'agissant de l'enseignement des jeunes filles : « Tous les conseils qui pourraient être donnés sur la manière de diriger une explication paraissent tenir en deux mots : **choisir** et **préciser**. **Choisir** dans le morceau seulement ce qu'il est utile d'expliquer. Le choix fait, **préciser** le sens des mots expressifs qui traduisent l'idée ou le sentiment. »

6. Comme l'ornementation inutile chez le mauvais orateur qui « **énerv**e les plus grandes vérités par un tour vain et trop orné » pour Fénelon, dans le chapitre sur le « projet de rhétorique » de sa *Lettre à l'Académie* (Fénelon, 1970 [1714], p. 54).

traduction, la paraphrase « affaiblit le raisonnement et énerve l'Autheur à mesure qu'elle l'estend »¹.

3.1.5. Une évolution des conceptions de la paraphrase... et de l'explication de texte

Ce parcours voulait faire ressortir que sous la même appellation, assortie de définitions en apparence identiques, la condamnation est constante : mais les causes de cette dernière varient selon les époques. On rejette aujourd'hui la paraphrase au nom de l'impossibilité même de toute reformulation d'un texte littéraire : ce qui est aujourd'hui condamné comme « paraphrase-traduction » ne l'aurait pas nécessairement été autrefois, quand expliquer était *aussi* traduire.

C'est une simplification outrancière qui m'a amené à distinguer ainsi le nouveau de l'ancien d'un seul point de vue chronologique : il y a bien de l'*ancien* dans les rapports les plus récents, et souvent du *nouveau* dans les plus datés ; mais je traite là de tendances, et s'il se trouve encore des rapporteurs aujourd'hui pour penser qu'un texte « traduit » une intention et que l'explication a pour fonction de « traduire » le texte, il est clair que les rapports depuis les années 1970 s'opposent assez massivement aux précédents sur la conception de l'explication de texte, et qu'une première évolution s'était produite à la fin du siècle dernier.

Une analyse continue des rapports fait apparaître – et c'est ce qu'il faut faire ressortir – les exemples ci-dessus – trois grandes conceptions de la paraphrase, tendanciellement distribuées en trois grandes périodes :

- À une époque où l'explication est envisagée sous le mode de la traduction, la paraphrase est rejetée comme *mauvaise traduction*, comme traduction exagérément et indûment amplifiée, faite de variations oratoires déplacées, qui négligent le texte pour lui substituer la glose du commentateur : si l'on reproche à cette époque aux candidats de *répéter* le texte², ce défaut n'est pas appelé *paraphrase* ;

- Dans un deuxième temps, au tournant de ce siècle, la paraphrase est perçue comme une *répétition*, caractérisée par l'absence de précision et de netteté : le rejet de l'amplification rhétorique se double alors d'un rejet de l'imprécision dans l'explication d'un texte ;

- Enfin, à ces deux défauts (amplification et imprécision) s'ajoute à partir des années 1970 l'interdit de la répétition, au nom d'une conception de la *littéarité*, que caractérise notamment l'impossibilité même de la reformulation.

Sous l'apparente identité des critiques faites à la paraphrase, c'est une conception à chaque fois différente de la paraphrase (et de l'explication de texte) qui surgit. La permanence de la condamnation de la paraphrase ne manque pas dès lors de surprendre, et l'on peut faire l'hypothèse qu'une époque peut qualifier de paraphrase

1. Ces deux citations sont données par Zuber (1995 [1968]), respectivement p. 81 et p. 86, n. 1. Ce rejet d'une certaine forme de paraphrase est déjà exprimé dans le *Ratio studiorum* (voir *supra*, p. 40) et chez Rollin (voir *supra*, p. 46).

2. Par exemple : « [L'explication française] se réduit à lire le passage indiqué, à répéter en d'autres termes ce qu'a dit l'écrivain » (AL 1868, p. 9) ; « [Les candidats] répètent en d'autres termes et de deux ou trois façons différentes ce que l'auteur a dit » (AL 1869, p. 7).

ce qu'une autre époque préconisait, alors qu'elle condamnait, elle aussi, la paraphrase... C'est cette hypothèse que la suite de ce chapitre veut examiner.

3.2. LE JUGEMENT TRANS-HISTORIQUE DE PARAPHRASE

- *Pratiques* n° 42, *L'écriture-imitation*, juin 1984, p. 94 :
« Qu'est-ce que comprendre un poème ? Certainement dire avec d'autres mots ce qui est dedans ».

- *Pratiques* n° 43, *Le sens des mots*, octobre 1984, p. 5 :
« Dans le numéro 42, page 94, il fallait lire : "Qu'est-ce que comprendre un poème ? Certainement pas dire avec d'autres mots ce qui est dedans" au lieu de "Certainement dire..." »¹

La conception de l'explication des textes s'est modifiée au cours des ans, selon plusieurs déterminations – dont la moindre n'est pas la variation, selon les époques, des référents théoriques qui légitiment le discours métatextuel autorisé dans le champ littéraire. Il va de soi que ce n'est pas le même paradigme qui oriente la *lecture littéraire* avant Lanson, après Barthes, entre les deux – pour grossièrement esquisser un panorama historique qui ne prenne en compte que les figures tutélaires des études littéraires françaises².

Il est assez logique, quand change la conception du texte et de sa lecture, que se modifie aussi la conception du discours métatextuel acceptable en milieu scolaire et universitaire et que, par contrecoup, évolue la conception de la paraphrase – caricature³ voire contraire⁴ de l'explication de texte. Il n'était pas dit pour autant que le même mot pouvait désigner à la fois une pratique métatextuelle et ce qu'elle-même rejette comme son contraire... C'est pourtant ce que l'on observe quand on parcourt des ouvrages méthodologiques sur l'exercice ou les rapports de jurys de concours : ne manquent pas en effet les « accusations » de paraphrase, tant diachroniques (quand telle pratique ancienne est mise en cause) que synchroniques (quand c'est une pratique contemporaine qui est stigmatisée) ; il n'est pas sûr évidemment que ces *reproches* soient légitimes, mais on verra qu'ils ne manquent pas de se donner des fondements théoriques, qu'il sera intéressant d'analyser – pour mieux faire apparaître l'évolution des conceptions du discours métatextuel autorisé.

1. L'affirmation est extraite d'une lettre à des élèves de troisième du poète Bernard Vargaftig. Il n'y a rien d'autre à tirer de ces citations qu'une longue méditation sur le *sens* de ce lapsus comme sur les titres des numéros où il a été fait et rectifié... Merci à É. Nonnon d'avoir attiré mon attention sur ces références.

2. Ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans des considérations épistémologiques qui obligerait à la fois à mettre en cause la grossièreté de ce découpage historique (tout compte fait, la lecture de Proust a suffisamment troublé Lanson pour l'amener sur le tard à nier certains postulats qui fondaient sa méthode, et l'on ne pourrait refuser à Barthes sa capacité à multiplier les approches du fait littéraire), à prendre en compte d'autres référents théoriques (par exemple, les « structuralistes », pour aller vite, n'ont, finalement, conquis définitivement la citadelle universitaire que flanqués des « théoriciens de la réception » - pourtant assez largement ignorés dans les travaux des premiers), à contester les apparents consensus (il fut un temps, pas si lointain, où l'on pouvait baptiser « nouvelle critique » des travaux aussi fortement divergents que, entre autres, les approches psychanalytique, sémiotique, thématique, linguistique), à relativiser une vision trop uniforme (les tenants des recherches les plus récentes ont toujours côtoyé, à tous les niveaux des institutions scolaires et universitaires et à toutes les époques, des représentants d'écoles plus traditionnelles).

3. Dans plusieurs rapports récents, la paraphrase passe pour la « caricature » de l'exercice d'explication de texte : ALM(F) 1969, p. 26 ; ALC(F) 1974, p. 31 ; ALM 1980, p. 104 ; ALM(E) 1989, p. 143.

4. La paraphrase est présentée comme le « contraire » de l'explication dans quelques rapports depuis un siècle : CE 1898, p. 329 ; CLC(H) 1944-1945, p. 19 ; ALM 1961, p. 47. La paraphrase en est « la pire des contrefaçons » (AL(H) 1949, p. 9).

3.2.1. Les accusations de paraphrase à travers les âges

Un exemple un peu grossier servira de première illustration à ce phénomène. On se rappelle sans doute ce qu'écrivait E. Valton¹, à propos de l'explication française :

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

Valton n'appelle pas *paraphrase* la pratique qu'il décrit – il n'utilise d'ailleurs pas ce mot dans son court traité ; mais pour les auteurs de deux ouvrages récents qui citent ce passage, il s'agit bien là d'une *paraphrase*. P. Caglar, dans un article sur « Les origines de l'explication de texte » (1995) met clairement en lumière l'origine de la pratique de Valton, héritée de la prélection, dont notre passage décrit l'une des étapes, qui consiste en « un développement, sorte d'amplification ou de paraphrase » (p. 47). Cette remarque de Caglar est incontestable, si l'on entend *paraphrase* dans son sens strict². Mais É. Ravoux-Rallo et S. Guichard, auteurs d'un ouvrage sur *L'explication de texte à l'oral des concours* (1996), s'emparent de cette référence pour affirmer (p. 8) :

Nous voyons aussi dans cette description les principaux défauts des explications entendues trop souvent aux oraux du CAPES : **paraphrase**, traduction en français « moderne » de ce que l'auteur a déjà écrit, beaucoup mieux [...].

Il n'est pas indifférent de savoir que Caglar, Ravoux-Rallo et Guichard ont été membres de jurys de concours et à ce titre non seulement habilités à juger les candidats, mais encore à écrire des rapports qui parlent de paraphrase³... Que des jurys récents condamnent comme paraphrase ce que prônait un auteur de manuel il y a un siècle et demi, rien de vraiment scandaleux – encore qu'il soit surprenant de considérer comme un *défaut* une pratique textuelle perçue comme autrefois légitime : on voit là poindre l'idée du *progrès* « scientifique » que représenterait l'introduction de modes de discours différents dans l'analyse littéraire : cette idée n'est pas le moindre ressort de la « croyance littéraire » actuelle⁴.

Mais ce qui est plus étrange est de se dire qu'à la même époque, la *paraphrase* était déjà condamnée, comme en témoigne un rapport de 1845 (deux ans avant la parution de l'opuscule de Valton) qui regrettait l'« oiseuse paraphrase » (AG 1945,

1. Valton (1847, p. 20). Ce passage a été cité *in extenso* et étudié *supra*, p. 59 (1.3.3.).

2. C'est-à-dire au sens de reformulation où les voix de l'auteur et du commentateur se mêlent : c'est ainsi que je proposais de circonscrire le sens de *paraphrase* dans le premier chapitre de ce travail (voir *supra*, p. 88 *sq.*), ce qui permet de rendre compte du sens premier et de la pratique discursive d'origine. Sur la paraphrase dans la prélection, voir *supra*, section 1.2.

3. Cf. le rapport de Caglar (CLM[E] 1994, p. 178) et ceux de Guichard (CLM[E] 1988, p. 31 ; ALM[E] 1997, p. 217) qui stigmatisent tous la *paraphrase*.

4. Pour reprendre le titre du numéro 123 des *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1998.

p. 527)... On dira que Valton est un *simple* agrégé et que le rapporteur de 1845 n'est pas redevable de ses propos. Certes, mais le même rapporteur ne dit rien sur l'explication de texte et l'on doit supposer qu'il ne savait pas formuler lui-même très clairement ce qu'il attendait¹ : la représentation de l'épreuve s'est construite peu à peu, par la pratique ; dès lors, l'avis de Valton est intéressant en ce sens qu'il donne une certaine représentation de cette époque, la seule finalement formulée². Et il ressort de cette confrontation que l'on peut nommer aujourd'hui *paraphrase* une pratique ancienne dans laquelle on croit reconnaître un défaut actuel, quand le mot à l'époque désignait déjà un défaut – mais *un autre*... On voit bien dans cette tentative d'archéologie par Caglar et Ravoux-Rallo des discours métatextuels comme un écho à celle de Branca-Rosoff, qui faisait de Batteux, on s'en souvient, l'ancêtre des « mauvais élèves, ceux dont on dit “qu'ils paraphrasent le texte”³. »

L'explication de texte traditionnelle est souvent qualifiée de paraphrastique dans des raccourcis historiques audacieux... A. Rouxel (1996, p. 93) peut ainsi affirmer :

La paraphrase est une pratique problématique [...]. Elle représente pourtant une des formes les plus anciennes du commentaire de texte [...]. Jusqu'à la fin des années soixante, elle a façonné le discours scolaire sur les textes. Depuis, la prise en compte des travaux de la linguistique et de la Nouvelle Critique a contribué à la faire reculer.

Voilà exprimée ce qu'un autre auteur, V. Houdart-Merot (1998⁴), appelle la « fracture des années 1960 »... Anne-Raymonde de Beudrap la situe précisément, dans son ouvrage sur *Le commentaire de texte en français* (1994), à l'année 1969, où l'exercice de commentaire composé est introduit aux épreuves du baccalauréat⁵, une année de rupture. Esquissant une « histoire scolaire de la paraphrase », elle écrit (p. 105) :

L'influence de la critique de Sainte-Beuve (ou d'une déformation de celle-ci) est probablement à l'origine d'un certain type de lecture des textes. Les travaux de Lanson ont surtout permis un renouveau de l'analyse des textes dans les milieux universitaires alors que la pratique scolaire restait marquée par l'amplification héritée de l'explication des textes latins. Commenter un texte jusqu'en 1969, c'était d'abord en expliquer le « fond », c'est-à-dire le **paraphraser** puis en étudier la forme pour en souligner l'adéquation au fond. Cette méthode d'analyse expliquant ou **paraphrasant** le texte initial a donc une longue histoire scolaire. Il faut, en effet, attendre la définition du commentaire composé en 1969 pour que cette pratique soit explicitement condamnée.

1. Cf. Chervel (1993, p. 233), à propos des conseils en matière d'explication française dans les rapports des jurys des agrégations de grammaire et de lettres, avant 1880 environ : « Ce qui frappe, c'est que, tout en critiquant sévèrement les candidats, les deux jurys se montrent longtemps incapables de leur fixer une ligne de conduite précise. »

2. C'est d'ailleurs en ce sens que Caglar et Ravoux-Rallo *et al.* le citent.

3. Branca-Rosoff (1990, p. 149). Cf. *supra*, p. 51 (1.2.5.).

4. C'est le titre de la troisième partie de son ouvrage.

5. Circulaire n° IV 69-525 du 24 décembre 1969.

Préalablement, commentant une circulaire de l'Inspection générale datant de 1957 qui rappelait la finalité morale de l'explication de texte¹, Beaudrap affirmait (p. 12) :

Un tel texte est, bien sûr, la porte ouverte à une régression de l'exercice, puisque celui-ci devient prétexte à une analyse morale. On peut se demander si cet amalgame n'est pas à l'origine d'une pratique fréquente chez nos élèves : commenter un texte, c'est le **paraphraser**, c'est-à-dire le raconter en louant ses mérites (comme le demandent certains libellés) et en montrant son importance pour la formation personnelle.

La rupture est donc franche, pour Beaudrap, qui l'éclaire ainsi (p. 105) :

Cette évolution s'explique, bien entendu, par un développement des méthodes d'analyses textuelles à cette époque. Cependant, nous ne pouvons pas considérer la **paraphrase** aujourd'hui comme une simple procédure erronée alors que pendant des siècles, les élèves ont été formés à bien la réaliser. Nous devons comprendre qu'elle est une phase normale dans la lecture des textes et que seul un enseignement précis des outils d'analyse donne les moyens à un élève d'aller plus loin dans sa lecture.

J'ai reproduit ces longues citations parce qu'elles sont à mes yeux significatives d'un discours assez répandu actuellement dans certains cercles didactiques, qui veut voir à tout prix des ruptures épistémologiques² là où s'opèrent souvent de simples adaptations³. Passons d'ailleurs, parce que là n'est pas l'essentiel, sur les approximations historiques concernant les « travaux de Lanson⁴ », sur l'oubli des

1. Extrait : « commentaire moral et commentaire littéraire se soutiennent mutuellement. Ce n'est pas assez dire. Bien souvent ils ne font qu'un, du moins à leur point d'origine, à ce moment où la réflexion s'exerce à la fois sur l'expression et sur la pensée. Le besoin de clairvoyance et de lucidité que cette réflexion développe est déjà un progrès moral. »

2. Le discours de rupture a été réactivé dans les années 1980 à propos des nouveaux programmes de 1981 (cf. par exemple Chanfrault-Duchet, 1997, p. 5) ou de la lecture méthodique, présentée souvent comme l'anti-explication de texte : cf. les écrits typiques et désormais canoniques – sur lesquels je reviendrai plus loin (voir *infra*, p. 157, n. 5) – de Descotes (1989), Descotes (1995), Pagès (1989), Pagès (1990).

3. L'exemple donné ici, pour être caricatural, n'en est pas moins représentatif, quand il accorde à une instruction ministérielle (celle de 1969) le pouvoir de marquer une rupture franche avec une pratique présentée comme *multi-séculaire*... Simone Delesalle, dès 1970, avait bien prévu qu'avec le commentaire composé nouvelle manière, il était possible de « se réfugier dans les techniques nouvelles sans les insérer dans une interrogation globale sur les textes » ; et, de fait, le « renouvellement technique » qu'opère le commentaire composé ne règle pas le « problème idéologique » qu'elle décèle dans les fondements de l'explication de texte (1970, p. 94).

4. Que Lanson ait plus marqué l'université que le secondaire est une idée fautive qui résulte de la confusion des deux apports de Lanson aux études littéraires : la promotion de l'explication de texte et de l'histoire littéraire – cette dernière étant à ses yeux réservée au supérieur, comme il le dit explicitement (1903, p. 178) : « Aussi peu d'histoire littéraire que possible. Je la réserverais à l'enseignement supérieur. » Mais l'explication de texte en a fait en réalité le « pape du secondaire » (Compagnon, 1983, p. 75) : le secondaire est bien redevable, de façon même très marquée, à Lanson, et jusqu'à une époque récente, d'autant que Clarac et Desjardins, Inspecteurs généraux des années 1950, ranimeront la flamme qu'ils croyaient voir faiblir (cf. l'hommage appuyé de Clarac [1957, p. 8] à Brunot et à Lanson). Ajoutons que la pratique de l'explication de texte à l'Université, sanctionnée par les épreuves des concours de recrutement, était considérée comme homologue à celle pratiquée dans les classes : voir *supra*, p. 16 (introduction générale).

« outils d'analyse » que se donnait l'explication de texte traditionnelle¹, et sur la place donnée à la finalité morale de l'enseignement des lettres, qui n'a jamais disparu².

L'important est ailleurs : dans sa volonté, sinon de réhabiliter, du moins d'expliquer la paraphrase dans les travaux d'élèves³, A.-R. de Beudrap en vient à qualifier de paraphrastique toute pratique métatextuelle antérieure à la pratique actuelle, en se fondant non sur des critères objectifs, mais sur une conception implicite de la *bonne* explication, selon laquelle un commentaire qui ne mettrait pas en œuvre les outils d'analyse aujourd'hui dominants est nécessairement paraphrastique⁴. Et l'on voit bien comment, subrepticement, s'établit une hiérarchie entre un discours de « régression » et un discours qui va « plus loin » (je cite Beudrap) : l'idée sous-jacente est que le mode actuel de *lecture littéraire*, marque d'une « évolution » historique, est un progrès ; c'est ce qui permet de poser qu'elle doit être le point ultime de la formation de l'élève, la paraphrase étant un passage obligé mais à dépasser : résurgence assez répandue du mythe qui fait coïncider le processus d'acquisition des savoirs par l'élève et la construction historique de ces mêmes savoirs, reportant sur le terrain de l'apprentissage une hypothétique reproduction de la phylogenèse par l'ontogénèse⁵...

Il faut ici se rappeler, bien entendu, que la paraphrase est unanimement condamnée par tous les manuels de méthodologie, à tous les niveaux d'enseignement et par les rapports des jurys des concours de recrutement, depuis maintenant un siècle et demi. Cela fait assez clairement apparaître que le mot *paraphrase* ne désigne pas un mode de discours métatextuel objectivement définissable, mais bien plutôt un discours perçu comme ne réalisant pas les attentes du moment. C'est d'ailleurs ce qui rend étrange la permanence des définitions du mot, puisque l'on peut qualifier aujourd'hui

1. Rappelons que l'explication française s'est appuyée, pour s'imposer, sur le développement des études philologiques : d'où l'exigence de « précision » et de « méthode » qui caractérise tant les rapports de jurys que les Instructions officielles, comme on l'a vu à la section précédente.

2. Voir *supra*, p. 71 (1.4.3.).

3. Et il faut ici souligner, car c'est assez rare, cette intention, explicitée par l'auteur elle-même (p. 105) : « Cette mise au point historique semble nécessaire pour ne pas faire de la paraphrase un signe rédhibitoire de la "stupidité" de nos élèves ! »

4. Un autre exemple de ces simplifications historiques qui envisagent comme paraphrastiques (et comme non méthodiques) les pratiques métatextuelles qui se caractérisent par des conceptions qui contredisent celles qui sont *affichées* aujourd'hui : commentant le titre de l'ouvrage de B. Veck (d'ailleurs plus prudemment interrogatif que son contenu), *La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* (1994), M. Lebrun (1999, p. 403 *sq.*) écrit : « La formule de Veck, "des humanités aux méthodes" s'applique au lycée mais peut résumer aussi l'évolution de la conception de l'enseignement de la poésie dans les Instructions officielles du primaire et du collège. De façon sommaire, on peut dire que l'on est passé du **fond** à la **forme** [...], de la **glose** au refus du commentaire, tout au moins de la **paraphrase** et du **discours panégyrique**. »

5. Un autre exemple du même ordre : dans une enquête où des élèves sont invités à poser des questions sur un texte, B. Veck (1992, p. 38), repère quatre catégories de questionnements dont l'un consiste à « juger » ; voici ce qu'il en dit : « Des questionnements mettant en œuvre des jugements normatifs d'ordre esthétique ou moral **relèvent d'un stade antérieur dans l'évolution des savoirs et des pratiques régissant la lecture des textes**, justifiée par la positivité des valeurs qui s'y expriment. Cette attitude consiste, une fois mis en relation, sans solution de continuité, le monde réel et celui de la fiction, à tenter d'évaluer le texte, conçu comme reproduction transparente de la réalité, par rapport à une norme d'ordre esthétique ou moral censée opérer elle aussi dans le réel et fournir une grille de référence, relevant de l'évidence du bon sens, à tout sujet conscient. » On est là, bien sûr, dans une « lecture *non disciplinaire* » pour Veck (*ibid.*, p. 20).

de *paraphrastique* une production métatextuelle dont les promoteurs qualifiaient de la même manière ce qui ne correspondait pas à leurs critères de réussite¹...

Il s'agit bien là de *représentations* mouvantes d'un fait en apparence stable : c'est ce qui permet, lorsque l'on interroge des professeurs sur leur formation scolaire, de voir la *méthode* d'explication traditionnelle des textes louée pour sa *rigueur* ou critiquée comme *paraphrase*, si l'on en croit l'enquête faite par D. Manesse et I. Grellet (1994, p. 84)² :

On la soutient pour sa « rigueur », pour ses vertus de « solide formation méthodologique ». On la critique parce qu'elle ne constituait qu'une « **paraphrase** » « sans méthode » des textes, qu'elle les approchait de manière « uniforme ».

Sans s'attarder davantage sur ces accusations trans-historiques de paraphrase³, il convient de conclure en pointant la *charge argumentative* du mot, masquée précisément par l'apparence d'objectivité de sa définition (rendue possible par la permanence des termes définitoires employés).

3.2.2. *Le cadre conceptuel du jugement trans-historique de paraphrase*

De tels anathèmes cependant ne sont pas dénués de fondement, ou, plus exactement, se réfèrent à des présupposés théoriques qui dessinent un cadre conceptuel dont il convient maintenant de rendre compte. On partira d'un texte assez représentatif, l'exégèse par Michel Descotes (1989) du texte officiel de 1987⁴ qui institue et définit la lecture méthodique. Descotes sollicite ce texte pour en faire, malgré sa lettre, le garant d'un discours de rupture – semblable à celui que l'on a pu analyser plus haut à propos du commentaire composé⁵. Ce n'est pas le lieu d'interroger la validité d'un tel

1. Pour illustrer le flou dans les attentes concernant le commentaire de texte, contrairement à l'évidence proclamée par Beudrap, voici deux définitions du commentaire composé de 1969, par deux auteurs de manuels des années 1970, qui comparent tous deux ce sujet (appelé sujet 2) du baccalauréat à la discussion du sujet 1 « Le caractère littéraire du texte choisi pour être résumé [dans le sujet 1] était, on l'a vu, gommé, **l'accent étant mis surtout sur la fonction référentielle (informative, explicative) du langage. Avec le second sujet, c'est l'inverse : la fonction poétique ou esthétique l'emporte** » (Barbérès, 1977, p. 24). « Montrer son [du texte] intérêt, du point de vue de sa *teneur*, c'est-à-dire de ses idées, ce qui nous fait penser à la deuxième partie du [sujet 1], quoique d'une façon beaucoup plus vaste, car l'intérêt du texte ne se limite pas à l'évolution d'un problème, mais peut être de tout ordre, **et consister dans les idées, la psychologie, la révélation apportée sur l'auteur, les sentiments, l'univers que nous découvrons, etc.** » (Bénac, 1970, p. 18).

2. Qui veulent, dans *La littérature du collège*, rendre compte de « la fracture qui a déséquilibré l'enseignement du français à partir des années 70 » (*ibid.*, p. 84).

3. Citons simplement encore ces mots de M. Jey (1996), pour qui la *praelectio*, qu'elle considère comme l'ancêtre de l'explication française, est une forme de *paraphrase* (p. 153), et qui, dans son analyse des manuels de méthode pour l'explication de texte, note, s'agissant de celui d' A. Dubrulle (1900) : « l'explication se présente en effet comme un commentaire mot à mot, souvent proche de la traduction, d'une simple paraphrase » (p. 173).

4. Arrêté du 14 mars 1986 fixant les programmes de la classe de seconde, dans le *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 février 1987.

5. Voici un exemple de torture du texte officiel : quand celui-ci affirme que « les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l'on nomme d'habitude explication », ce qui inscrit la lecture méthodique dans la continuité de l'explication traditionnelle (en tentant – comme l'avait

discours¹ : ce qui compte est de poser les conséquences qu'il peut avoir dans la construction d'un cadre conceptuel qui rejette dans la *paraphrase* l'explication traditionnelle.

Voici reproduite l'analyse de la définition officielle de la lecture méthodique que propose Descotes (1989, p. 24 *sq.*), qui reprend le texte de 1987 mot à mot (ci-dessous en italique), en l'accompagnant d'un commentaire (ci-dessous en retrait et en caractères romains²) :

Ce qu'elle refuse :

Ne peut-on voir dans ce qui est refusé quelques perversions de l'explication de texte souvent dénoncées ?

1 – elle rejette la *paraphrase* ;

Elle ne produit pas une traduction du sens du texte par une sorte de mise à plat du signifié.

2 – elle ne mime pas, passivement, le développement linéaire du texte ;

Elle ouvre de nouveaux parcours (autres que linéaires) dans le texte et recourt pour cela à de nouveaux outils de lecture ; **elle prend en compte d'abord la forme comme source du sens.**

3 – elle n'attribue pas à l'auteur, a priori, une intention ;

C'est une lecture très ouverte qui donne la primauté à l'acte de lire, **ce qui exclut des formulations du type : « Qu'a voulu dire l'auteur ? »**

4 – elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés ;

Elle se fonde au départ sur **la forme comme origine du sens** (cf. hypothèse n° 1 de la sémiotique : « Ce que nous pouvons connaître de la signification est forme et non substance³. »)

5 – elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques.

Ne partant pas de normes qui définiraient ce qu'est un « beau texte », elle s'efforce de mettre en évidence le travail effectué par l'écrivain sur la langue (repérage du projet et des procédés d'écriture) pour **produire des effets de texte.**

fait Clarac en son temps – de lui redonner « rigueur » et « force », Descotes (*ibid.*, p. 27) souligne la « distance prise par rapport à l'explication de texte [...] renvoyée à un passé révolu » ; de la même manière, Pagès (1989, p. 8) pose que « l'explication de texte [...] relève d'une toute autre conception de la communication littéraire que la lecture méthodique », créditée, elle, « du privilège d'une sorte de lucidité épistémologique » ; Langlade enfin, dans Descotes *coord.* (1995, p. 23) affirme : « La lecture méthodique introduit, par rapport à l'explication de texte, une triple rupture : herméneutique, didactique et pédagogique. » C'est l'option qu'il défend dans sa thèse (1995) : pour lui, en ce qu'elle cherche à *retrouver* un sens plutôt qu'à le *construire*, « l'explication de texte risque donc de conduire, paradoxalement, à la négation de la lecture, au degré zéro de l'herméneutique littéraire. » (p. 148) ; et si la lecture méthodique n'est pas totalement étrangère à l'explication de texte et à l'étude linéaire, « elle ne saurait se limiter à un commentaire au ras du texte car, nous le savons bien, celui-ci a de forte chance [*sic*] d'engendrer la **paraphrase** ligne à ligne et sans perspective d'ensemble. » (p. 159).

1. Mais il est assez facile, *empiriquement*, de mettre en cause cette *rupture épistémologique*, en observant le peu de temps qui sépare les textes officiels et les ouvrages de méthodologie sur la lecture méthodique, ce qui fait supposer que les données n'ont pas fondamentalement changé. Lire les rapports de jurys de concours ou les manuels scolaires permet de repérer les continuités flagrantes dans le discours sur le texte littéraire et sur son *explication* ou sur sa *lecture*...

2. Je souligne en gras ce qui sera particulièrement exploité plus loin.

3. Étranges citation et détournement des concepts. Renvoyons au *Lexique sémiotique* de Rey-Debove (1979) : « L'emploi vulgaire de *forme* opposé à *contenu*, *sens*, *fond* n'a pas cours en sémiologie » ; et c'est bien évidemment dans cet emploi *vulgaire* que les termes « forme » et « sens » sont employés dans le texte officiel, comme depuis plus d'un siècle, avant même le germe de l'idée de sémiotique... Quant aux mots « forme » et « substance » en sémiotique, ils sont empruntés à Hjelmslev, sauf erreur, qui a isolé une *forme* et une *substance* de l'*expression* ainsi qu'une *forme* et une *substance* du *contenu*...

Dans le commentaire de Descotes, j'ai souligné (en gras) les expressions qui me semblent établir un réseau de sens – ce qui fait ressortir la manière dont son exégèse tire du côté du formalisme le plus pur le texte officiel. Isolons les principes fondamentaux qui sont ici énoncés, fruits d'une transposition didactique des théories du texte littéraire développées à partir des années 1950¹ :

- l'intention de l'auteur n'est pas le guide de l'explication ;
- il n'y a pas de sens préexistant au texte, que le texte aurait à traduire ;
- la forme génère le sens.

Ces principes se trouvent déclinés sous diverses formes dans des textes récents, qu'il s'agisse d'Instructions officielles :

- L'explication [...] saisit dans le détail les traits marquants de la **facture**, qui n'est pas une **manière de dire**, mais qui, **génératrice du sens**, constitue la substance même du texte².
- [Le libellé du sujet de commentaire composé] 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 sens³. » 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**⁴.

De manuels :

- L'exercice [de commentaire composé] ne se justifie que si l'on comprend bien qu'un texte est une « **forme-sens** » [Guichard S. (1990), p. 87].
- C'est cette **unité entre** ce qu'on appelle traditionnellement le « **fond** » et la « **forme** », qui différencie les textes littéraires des textes philosophiques [Bergez D. (1986), p. sq.].

Ou de rapports de jurys :

- Expliquer n'est ni **traduire**, ni réduire une complication à un « **vouloir dire** », ni épouser psychologiquement un discours [...] La **paraphrase** a sévi au long de ce concours [CLM(I) 1987, p. 62].
- Rappelons enfin que **le sens du texte procède de sa forme** [ALC(I) 1989, p. 41].
- Proscrire tout ce qui ressemble à des formules comme « ce mot souligne... », « on retrouve ici... », « l'auteur nous parle de... » « cette **expression traduit...** », qui participent d'une conception erronée et tenace du **texte comme mise en forme d'un sens préalable** [ALM(E) 1989, p. 175].

1. On analysera plus loin (chapitre 4) les sources où puisent ces principes.

2. Programmes et instructions pour les classes de seconde et de première, *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 mars 1981, p. 49.

3. Citation des Instructions officielles reproduite ci-dessus.

4. *Bulletin Officiel* n° 27, 7 juillet 1983.

- Ce qu'il dit, **lui seul peut le dire – sinon ce n'est pas un texte littéraire** -, mais ce qu'il fait est formulable dans un autre langage que le sien. Au reste, il n'est pas de mauvaise théorie de penser qu'un texte opère plus qu'il n'**exprime** et produit plus qu'il ne **traduit** [ALM(E) 1993, p. 168].
- « Signification » avons-nous dit, le mot est sans doute impropre et en partie responsable, par le malentendu qu'il induit, de la mauvaise qualité des explications de texte, à l'agrégation comme ailleurs. Car il désigne un **contenu**, un **signifié** : au niveau de la phrase, ce qu'elle « **veut dire** ». Or, elle ne veut rien dire d'autre que ce qu'elle dit et qui est évident. Le répéter sous une autre forme [...] ne donne lieu qu'à de la **paraphrase, paraphrase** inévitablement déformante puisque **le signifié change toujours avec le signifiant** [ALM(E) 1993, p. 169].

C'est donc sur ces principes que s'est construite la lecture méthodique, dernière expression scolaire de la lecture littéraire. Revenons, dans ce cadre, à ce qui nous importe directement, la place de la paraphrase dans cette conception de la lecture littéraire : on se rappelle qu'elle est placée en tête de la liste de ce que « rejette » la lecture méthodique ; mais Descotes, par son interprétation, crée une équivalence entre chaque élément de la liste et la paraphrase. C'est en effet ce qui apparaît si l'on rétablit le raisonnement sous-jacent à ses propos : si la lecture méthodique « rejette la paraphrase », dit Descotes, c'est qu'« elle ne produit pas une traduction du sens du texte par une sorte de mise à plat du signifié », impossible si, comme il se doit, on « prend en compte d'abord la forme comme source du sens », ou si l'on « se fonde au départ sur la forme comme origine du sens », « ce qui exclut des formulations du type : “Qu'a voulu dire l'auteur ?” » au profit de la mise en évidence du « travail effectué par l'écrivain sur la langue [...] pour produire des effets de texte¹. »

Cette conception de la forme comme génératrice du sens, posée comme étant propre au texte dit *littéraire*², est ce qui légitime l'interdit de la paraphrase : une *forme* ne traduit, n'*exprime* pas un *sens préalable*, mais le *génère*³ : il n'est donc pas possible d'isoler ce sens et de le traduire à son tour en d'autres termes⁴. On trouve explicitement cette idée dans certains rapports de jurys de concours, comme le montrent les extraits cités plus haut, mais j'emprunterai à un manuel d'aide à

1. Je ne fais là que reprendre textuellement les mots mêmes de Descotes, que j'ai plus haut soulignés en gras.

2. Cf. les Instructions officielles : « Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. » (*Bulletin Officiel* spécial n° 1, 5 février 1987, p. 7). Cela peut d'ailleurs aider à légitimer la place de la littérature dans l'enseignement du français : « [Le professeur de lettres] donne une place privilégiée aux textes littéraires, car leur forme est toujours significative » (Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes et Instructions, Collèges*, 1985, p. 28). Voici, en creux, la même idée énoncée, dans le rapport sur une composition française (écrite) où les candidats étaient invités à discuter une citation de M. Riffaterre : « Le texte d'un théoricien de la science des textes, comme celui d'un critique, n'appartient pas, de droit, à la littérature ; il peut donc, sans aucun dommage, être expliqué, commenté, paraphrasé, analysé, résumé. » (CLM[I] 1987, p. 37).

3. C'est là ce que le texte littéraire a d'« intrinsèque » pour B. Veck (1989, p. 21) : « la faculté de continuer à produire du sens en dehors même de ses conditions initiales d'énonciation, et de s'offrir à la lecture sans qu'une dissociation soit possible entre ce qu'il “dit” et la manière dont il le dit. » On reviendra à la fin de cette section (*infra*, p. 169) sur ces affirmations de Veck.

4. Notons au passage que l'interdit semble avoir été intégré par les élèves eux-mêmes, du moins pour ce que l'on peut appeler le *prototype* du texte littéraire, à savoir le poème, si l'on en croit une enquête menée auprès d'élèves de collège et de lycée : à la question « Peut-on résumer ces textes ? », une très forte majorité des élèves (79%) répondent « non », en collège comme en lycée (Beuvelot *et al.*, 1992, p. 35).

l'explication littéraire au CAPES (Rohou, 1993, p. 183) l'expression toute pure de la vulgate :

Fuyez la **paraphrase**, qui répète le texte en le diluant et transpose ses tournures originales en prose ordinaire, pour expliciter ce qu'il « **veut dire** ». Ce n'est pas seulement inutile, c'est un contresens qui anéantit le texte. « Le poète ne veut pas dire : il dit » (O. Paz). Et ce qu'il dit, « il ne peut le dire autrement qu'il ne l'a dit » (F. Ponge), car **il n'exprime pas, ne traduit pas dans la langue une réalité ou un sentiment préexistant, il les crée par le verbe**¹. 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.

On comprend comment, sur de tels principes, on peut considérer l'explication traditionnelle, dans sa totalité ou en partie, comme de la paraphrase. Il vaut la peine en effet de faire un rapide tour d'horizon des quelques déclarations de principes qui formaient la doctrine de naguère pour monter les écarts avec celle d'aujourd'hui.

Je voudrais néanmoins préalablement faire deux précisions, par précaution :

1. Je parle de *déclarations de principes* – et je vais effectivement traiter de *discours*, non de *réalités* : pour le dire clairement, énoncer que *la forme génère le sens* ne préjuge rien ni de la conception réelle du sens ni de son explication – en classe ou devant un jury ; il n'y a aucune raison de supposer *a priori* que le traitement critique des textes littéraires change quand le discours métacritique se modifie² ;

2. *L'aujourd'hui* et *l'autrefois* sont des concepts relativement flous et il vaut mieux parler de principes récents, qui s'opposent à d'autres plus traditionnels, sans oublier que ces derniers n'ont pas totalement disparus ; si l'on peut dire que les conceptions du texte, du texte littéraire et de l'explication de texte littéraire ont changé, c'est de *tendances* qu'il s'agit, pas de *fractures* : c'est pourquoi, pour anticiper sur la suite de ce chapitre, je citerai en note les traces actuelles de ce discours métacritique traditionnel.

Le rapide parcours que je propose dans les lignes ci-dessous se présentera comme un collage de citations qui n'a pas pour but de rendre compte de l'explication française dans sa totalité, mais de faire apparaître, par la confrontation avec les précédentes citations, les changements de *ligne* doctrinale en matière de lecture littéraire.

1. Le vocabulaire d'origine religieuse caractérise souvent le discours sur le commentaire de texte, comme l'a souligné B. Sarrazin (1987, p. 9) : « “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 française. » Les citations de Sarrazin viennent tout droit de Clarac et montrent que si les concepts à l'œuvre ont changé entre l'explication traditionnelle et l'actuelle, le socle discursif peut être le même...

2. Pour prendre un exemple, il y a bien des chances pour qu'un Rudler (voir *supra*, p. 67) trouve saugrenus bien des aspects de la doctrine littéraire actuelle ; il y a bien des chances pourtant que les explications qu'il a proposées, du fait de leur brillante érudition, soient plébiscitées, si elles étaient proférées devant un jury, par les plus chauds partisans de la même doctrine... Cela n'est pas sûr, évidemment – mais le contraire non plus : et c'était l'objet de ma note de précaution...

3.2.3. *L'intention de l'auteur*

Le premier contrepoint à la doctrine actuelle qu'il convient d'analyser est un postulat important de l'explication traditionnelle, dont on a vu plus haut les implications¹, et dont j'emprunte ici la formulation à Michel Charles (1978, p. 137 ; 1985, p. 256) : « Le texte a un sens, qu'il s'agit précisément d'expliquer, c'est-à-dire de déployer ou de déplier². » Ce postulat a un corollaire, rappelé en ces termes par Antoine Compagnon (1998, p. 51) : « Le sens d'un texte, c'est ce que l'auteur de ce texte a voulu dire³. » Citons les trois grands promoteurs de l'exercice au début du siècle ; Rudler, en 1902 (p. 6) :

Ressusciter la pensée, les sentiments, les points de vue de l'écrivain. [...] Une pensée, un sentiment, dans l'esprit de leur auteur, a un sens, et n'en ont pas deux.

Cahen, en 1909 (p. 111) :

Le but précis de notre explication [...] est de pénétrer la pensée et le sentiment de l'écrivain⁴.

Lanson, en 1925 (p. 41) :

Le postulat, évidemment, est que les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités, à nous qui lisons⁵.

Voici l'expression de ces principes dans les Instructions officielles de 1938⁶ :

Le but de l'explication française est de reconstituer, à l'aide des mots, les idées, les sentiments, les intentions qui animaient l'auteur. C'est de rendre vivant le texte en retrouvant en lui une pensée vivante. Toutes les remarques, tous les commentaires, tous les rapprochements qui ne servent pas à éclairer la pensée de l'auteur, à nous faire entrer dans ses sentiments, à préciser ses intentions, à nous faire mieux apprécier la qualité de son expression sont

1. Voir *supra*, p. 66 (1.4.1.).

2. C'est là le sens étymologique du mot, auquel il est souvent fait appel, dans les rapports ou dans les manuels : Gazier (1880, p. 4), Baconnet (1923, p. 7), Carrière (1928, p. 11), Bergez (1986, p. 11) ; il prolifère depuis quelques années dans les rapports de jurys : CLM(I) 1987, AG 1988, ALM(I) 1989, CLM(E) 1990, ALM(E) 1994, ALM(E) 1997, CLC(E) 1998. Cette référence étymologique a toujours pour but évidemment de condamner la paraphrase, qui ne s'y conforme pas... Mais l'inverse est possible aussi : CLM(I) 1987 renvoie à l'étymologie pour justifier la paraphrase d'un texte... non littéraire.

3. « L'intention d'auteur est le critère pédagogique ou académique traditionnel du sens littéraire. Sa restitution est, ou a longtemps été, la fin principale, ou même exclusive, de l'explication de texte. » (*ibid.*).

4. Du même Cahen, cet extrait de rapport de concours : « Expliquer, c'est rendre compte de la pensée et de l'art d'un grand écrivain, de ce qu'il a voulu dire et de ce qu'il a voulu faire » (CL[F] 1911, p. 374).

5. Précisément à cet endroit, Lanson ajoute en note : « Je l'ai cru longtemps. J'en suis moins sûr aujourd'hui » ; suit une longue réflexion, inspirée par la lecture de Proust, qui remet en cause ce qui pourtant fondait sa démarche critique... M. Charles analyse ce passage et en montre les implications épistémologiques : Charles (1978, p. 138 *sq.*) et Charles (1985, p. 257 *sq.*).

6. *Instructions* de 1938, Paris, Vuibert, p. 65. Le soulignement est dans le texte.

superflus, sans intérêt et ne doivent pas trouver place dans l'explication française¹.

Clarac, qui se fera véritablement l'exégète de ces Instructions officielles, écrira à son tour, en 1963² (p. 10) :

Nous avons à trouver sous les mots ce que l'auteur a voulu dire, à dégager les moindres nuances de ses émotions et de ses pensées³.

Les rapports de jurys de concours, les manuels ou les articles sur l'explication de texte sont presque unanimes pour inviter à retrouver, dans le texte, les intentions, les idées, les pensées, les sentiments et les émotions de l'auteur⁴. Pour ne pas multiplier les citations, j'ai sélectionné les références où ce principe coexistait avec l'interdit de la paraphrase⁵ :

- On consent à voir, avant tout, dans un morceau, la pensée de l'auteur ; on la dégage, on l'étudie, on l'analyse ; on en fait comprendre les idées selon leur enchaînement et leur valeur spéciale ; on pénètre dans les

1. On trouve cette idée que l'explication donne vie aux textes dans les rapports de concours rédigés par Cahen (incontestablement l'un des inspirateurs des Instructions officielles de 1938) : « Expliquer un texte [...] c'est enfin restituer au texte la vie dont il débordait sous la plume de l'auteur et que le livre a comme figée » (AL[F] 1921) ; « Expliquer, c'est faire comprendre, en essayant de restituer au texte quelque chose de la vie dont son auteur l'avait animé » (AL1931, p. 301). Clarac, se fondant sur ce texte de 1938, filera la métaphore de la vie : « Pour eux [les élèves], au départ les textes sont morts. Les leur faire expliquer, c'est essayer de faire que, pour eux, ils deviennent vivants. » (p. 2) ; « Oui, expliquer un texte, c'est faire que les mots qui sur la page sont morts, retrouvent leur sens et leur couleur, et soudain se remettent à vivre » (p. 3) ; « Présenter les personnages, les décrire, indiquer leur âge, les rendre vivants, faire que les élèves aient l'impression de les voir évoluer devant eux. » (p. 6).

2. Ce texte (dont sont extraites les citations de la note précédente) condense la pensée de Clarac sur l'explication de texte : il reprend l'essentiel d'une conférence de 1957 et sera réutilisé en grande partie dans son ouvrage pédagogique qui date de 1964, *L'Enseignement du français*.

3. Cf. cette remarque de l'*Encyclopédie pratique de l'éducation en France* (1960, p. 617) : « L'explication française. En quoi l'exercice consiste-t-il dans le premier cycle ? Comprendre exactement la pensée, deviner les intentions, sentir l'art d'un écrivain dans un texte court et dont l'unité soit réelle. » Il en est de même pour le second cycle (*ibid.*, p. 620) ; cf. cette remarque à l'issue d'un exemple d'explication d'un extrait de Verlaine : « Ce disant, nous n'aurons rien inventé qui n'ait été manifestement voulu et médité par le poète. » La conception des textes officiels est la même à cette époque (1962) dans les programmes de l'enseignement moyen catholique en Belgique, où il faut « rechercher ce que l'auteur a voulu dire et comment il l'a dit » sans « s'évader hors du texte en des **paraphrases verbeuses** » (Fédération de l'enseignement moyen catholique (*Programme et directives. Français*, 1962, cité par Dufays et al., 1996a, p. 22).

4. C'est d'ailleurs, soit dit en passant, ce qui justifiait l'explication linéaire du texte, puisque celle-ci peut être considérée « comme une sorte de **mime** verbal qui accompagne le texte à commenter » (*Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, 1960, p. 620). Pourtant, un rapport note : « On se leurre grandement en croyant que l'explication linéaire peut se réduire [...] à un mot à mot qui ne fait que **mimer** ou redire le texte – ô **paraphrase** ! » (CLC[I] 1987, p. 69), ce qu'un autre appelle le « **mimétisme pusillanime de la paraphrase**, échappatoire d'une pure description linguistique ou rhétorique » (ALM(E) 1997, p. 217). Rien de neuf donc dans l'énoncé d'un des principes de la lecture méthodique : « Elle ne **mime** pas, **passivement**, le développement linéaire du texte » ; le reproche était fait aux candidats même quand on exigeait d'eux une explication linéaire, qui est considérée comme à distinguer de la paraphrase : « On **suit passivement** le texte, on y accroche tant bien que mal des remarques-clichés, on l'étouffe sous la **paraphrase** » (ALM[F] 1965, p. 38) ; car si la logique était de « **suivre la pensée de l'auteur** », l'un des « défauts à éviter » était « la **paraphrase** » (Guéry, 1943, p. 46 *sq.*), laquelle est l'envers de la bonne explication linéaire, qui « doit être analytique, c'est-à-dire qu'elle doit **suivre** le mouvement de la pensée et du style de l'auteur » (ALM 1960, p. 46).

5. Même si je ne reproduis pas toujours ci-dessous les passages où le mot *paraphrase* est utilisé.

sentiments intimes de l'écrivain, on essaie de s'identifier avec lui et de vivre de son âme [AL(F) 1890, p. 86].

- [...] les paraphrases et les commentaires verbeux au lieu d'observations nettes et précises ; une absence complète de sens littéraire qui, en pénétrant dans la pensée d'un auteur, découvre les ressources propres de son génie et de son art, et reconnaît, avec ses intentions, les effets produits [AL(H)1892, p. 6].
- [...] pénétrer dans l'intention essentielle de l'auteur [Pichon (1895), p. 405].
- Ce qui est important, c'est de faire ressortir le côté littéraire¹, les idées, les sentiments, les caractères, la personnalité de l'auteur et l'art qui lui est propre [AL(F) 1919, p. 12].
- Expliquer, c'est chercher les causes, trouver et dire pourquoi l'auteur a pensé de telle façon et non pas autrement, imaginé, senti, exprimé de telle façon et non pas autrement [Le Meur (1923, p. 4)].
- La paraphrase semble à certaines [candidates], et elles ne sont pas en petit nombre, un moyen suffisant de connaître la pensée et la forme de l'auteur [AL(F) 1947, p. 14].
- Il faut saisir le texte au plus vite et tâcher de lui arracher son secret, c'est-à-dire d'éclairer les intentions de l'auteur et de juger les moyens qu'il a mis en œuvre [AL(H) 1948, p. 9].
- Le bon commentaire d'un texte ancien, comme le bon commentaire d'un texte français va à l'essentiel, retrouve l'intention de l'auteur, fait ressortir le caractère de son génie ou de son talent [AL(F) 1948, p. 18].
- Découvrir le sens profond [d'un texte] et les intentions de l'auteur [Abraham, Chardet (1955), p. 1].
- Pourtant il est si facile, n'est-ce pas, devant un texte, de se demander : « Qu'est-ce que l'auteur, ici, a voulu faire ? Par quels moyens a-t-il réalisé son dessein ? Dans quelle mesure a-t-il réussi, ou échoué ? » [Saint-Denis (1955, p. 133)]².
- C'est en étudiant avec probité la langue et le style qu'on arrivera à saisir les idées ou à éprouver les sentiments que veut suggérer un auteur [ALM 1961, p. 47 sq.].
- Nous ne pouvons que nous répéter : une explication n'est pas paraphrase, le délayage insipide d'un beau texte, il ne suffit pas d'indiquer le sens général des phrases, il faut savoir découvrir dans celles-ci les intentions de l'auteur et les procédés de son style [ALM(H) 1964, p. 36].

À partir de la fin des années 1960, une telle injonction devient hérétique³ et *l'intentionnalité* de l'œuvre ne se confond plus avec la *préméditation* de l'auteur¹, ce qui amène à parler plutôt des *intentions de l'œuvre*².

1. Noter en quoi consiste, comme le fait également apparaître la citation précédente, l'aspect *littéraire* de l'explication (cf. *supra*, p. 57, note 3 [1.3.2.]).

2. Il s'agit d'un article sur l'explication latine.

3. Dans le relevé que j'ai fait des rapports de concours, l'expression « *intentions de l'auteur* » est utilisée constamment jusqu'en 1964 : la dernière utilisation se trouve dans ALM(H) 1964. Elle réapparaît parfois après cette date, par exception, dans des rapports où l'on parle (à propos de Valéry d'ailleurs) de « l'intention, à la fois profonde et formelle, du poète » (ALC[F] 1975, p. 30) ou des « "intentions" du texte, expression écrite d'un certain projet de l'auteur » (CLC[F] 1975, p. 22) ; en 1970 encore, on peut inviter les candidats à « accueillir ce que l'auteur a écrit, discerner ce qu'il voulait dire, ce qu'il voulait faire, puis apprécier, dans un jugement littéraire, les moyens mis en œuvre et la qualité du résultat » (ALC 1970, p. 28). Mais il faut noter que ces trois dernières citations sont des exceptions notables, alors que de telles remarques sont banales avant les années 1970. Notons d'ailleurs que le mot même d'auteur se spécialise dans le sens de signataire ou garant d'un corpus,

3.2.4. La forme est l'expression du fond

Une telle conception intentionnelle de l'expression amène à poser un autre principe, en forte opposition avec la conception actuelle de l'œuvre littéraire : il est possible d'isoler un *fond*, un contenu, un sens, dont la *forme* est l'expression, la traduction. Quant à l'explication, elle doit rendre compte de cette *traduction* :

- « Expliquer », c'est [...] relever l'expression, le tour, le vers, qui [...] a paru [à l'auteur] **traduire** enfin exactement le sentiment qui l'inspirait [AL(H) 1933, p. 301].
- Le commentaire littéraire nous paraît être l'épreuve par excellence « qui révèle l'aptitude à entrer dans la pensée d'autrui, à **traduire** intelligemment cette pensée³ » [Audouze (1949b, p. 7)].

Expliquer, c'est analyser la « forme donnée à la pensée » (CE 1894, p. 4) par un « écrivain, qui cherche ou qui trouve de génie, pour s'exprimer, la forme la plus belle et la plus exacte » (CL[F] 1911, p. 374). C'est percevoir « l'effort que poursuit le poète pour **traduire** les aspects d'une réalité spirituelle » (ALM(F) 1962, p. 44), en vertu du principe qui fait voir dans la « littérature l'expression artistique de la vie psychologique » (AG[F] 1965, p. 24).

Cette conception de la littérature comme expression d'une pensée, traduction d'une réalité extérieure⁴ est énoncée clairement par Lanson qui écrit dans sa contribution à *L'Éducation de la démocratie* (1903, p. 168 sq.) :

mais n'est plus que très rarement utilisé pour désigner une conscience productrice d'un texte : c'est une étrangeté, dans le contexte, que ces mots : « Pourquoi tout candidat ne se pose-t-il pas automatiquement les questions suivantes : de quoi s'agit-il ? Quel but l'auteur, plus ou moins consciemment, se propose-t-il ? Qu'est-ce qui est dit ? Qu'est-ce qui en fait l'intérêt ou l'importance ? Comment est-ce dit et pourquoi est-ce dit ainsi ? Pourquoi est-ce beau ? » (CLC 1984, p. 43).

1. J'emprunte cette distinction à A. Compagnon qui, dans *Le Démon de la théorie* (1998, p. 49-99), fait le point sur la question de l'*intention de l'auteur*.

2. Il n'est pas toujours sûr, dans le contexte, que le changement d'expression signale une réelle modification de sens. Exemples : « Que l'explication proposée [...] offre une lecture et une interprétation précises et pénétrantes, éclairant à la fois la lettre et l'esprit, l'art et les intentions du texte » (AG 1976, p. 51) ; « *Éclairer*, cela fait appel, selon le cas, au sens des mots, à l'objet ou à l'intention de l'œuvre [...] » (ALC[E] 1989, p. 60) ; « Ces structures (linguistique, sonore, syntaxique, rhétorique) obéissent à des *intentions* et visent à des *effets*. Expliquer n'est donc pas seulement mettre à plat le texte, mais mettre en valeur ces intentions et ces effets à partir du repérage de ces structures » (1989, ALM[I], p. 72) ; « *Car enfin, un texte veut nous dire quelque chose* » (ALM[E] 1994, p. 176 ; le soulignement est dans le texte).

3. La citation est issue du rapport présenté à l'Assemblée Générale de Pâques 1949 du Syndicat des professeurs d'Écoles Normales (référence donnée par l'auteur : Bulletin du 2 février 1949). Notons que M. Audouze, dans le fascicule de l'élève (1949a, p. 5), écrivait, évidemment : « Qu'avons-nous trouvé dans la plupart des devoirs ? 1° Soit la paraphrase du texte ; [...] ».

4. Les Instructions officielles de 1909 – les mêmes qui, soit dit en passant, condamnaient la paraphrase – parlaient « des mots expressifs qui **traduisent** l'idée ou le sentiment. » Voici encore un exemple de rapport qui parle de traduction : « Ce ne sont pas tant les sentiments du Prince de Clèves qui nous intéressent : c'est une certaine conception de la nature humaine qu'ils supposent chez un auteur, à une époque ; c'est la façon dont Mme de La Fayette **traduit** ces sentiments » (AL[F] 1959, p. 18). Quand on se rappelle que l'explication pouvait être considérée comme *traduction* du texte (voir *supra*, p. 64 sq. [1.4.1.]), on voit se dessiner là une conception de l'explication comme mise en relation ordonnée de trois pôles d'importance égale : les idées, les mots de l'auteur, les mots du commentateur ; entre ces trois pôles, des relations sont à établir sur le mode de la *traduction*.

Il faut se donner de la littérature une certaine définition : voir dans l'art avec Tolstoï un langage, et dans la littérature autre chose que le jeu frivole des fantaisies et des formes, c'est-à-dire des hommes qui disent ce qu'ils ont demandé à la vie, qui traduisent, à leur façon, en beauté, en poésie, ce que d'autres ont traduit en lois, d'autres en actions, en batailles, en inventions industrielles, en effort commercial : le conflit éternel de l'homme et de la nature, l'âpre concurrence humaine, la lente évolution et les crises violentes des croyances morales et des organismes sociaux. [...] On a le droit de regarder dans la littérature la vie qui s'y reflète et la gonfle, et d'y chercher les moyens de préparer des hommes à la vie.

On considère très tôt que la *forme* et le *fond* sont inséparables¹ : le plan Fortoul, dès 1854, faisait ressortir « l'intime union du fond et de la forme », « le rapport de la propriété des termes à la justesse des pensées »². L'explication doit précisément parvenir à montrer cette adéquation entre la pensée et son expression :

L'explication de texte proprement dite, qui est un commentaire de la forme littéraire et de la pensée. Or, rappelons-le, le propre de nos études littéraires n'est pas d'étudier le fond en lui-même, ce qui est de la philosophie ou de l'histoire ou tout ce qu'on voudra, ni d'étudier la forme en elle-même, ce qui est de la grammaire, mais d'étudier le rapport de la forme et du fond [AL(F) 1959, p. 21].

Pour noter ce rapport, on a longtemps supposé qu'il convenait d'étudier l'un après l'autre fond et forme, que ce soit aux concours d'agrégation³ ou dans les classes, comme en témoignent les manuels⁴ ou encore les libellés d'examens⁵.

1. Ce qui peut dire trois choses : « La forme est inséparable du fond qui l'explique » (CE 1896, p. 242) ; « Cette pensée est éclairée par l'expression qui lui a été donnée » (CL-ENS[F] 1924) ; « La forme tient au fond » (AG 1931, p. 20).

2. Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées du 15 novembre 1854 (*Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, 1854, p. 384 *sq.*). Le même plan ajoute : « Chaque auteur a son style, mais chaque genre d'écrits a aussi ses conditions nécessaires de forme, de langage et d'exposition, qui résultent du fond même des idées » (*ibid.*, p. 370) ; « des pensées vraies, inspirées par les besoins du temps, ou trouvées de génie par un écrivain supérieur, rajeunissent des mots et des tours que l'usage semblait avoir discrédités » (*ibid.*, p. 373).

3. Voici un exemple tardif de cette exigence dans un rapport de jury, où le rapporteur loue « les quelques explications loyales et personnelles où le candidat prenait réellement son texte corps à corps, l'expliquait littéralement d'un bout à l'autre, puis relevait phrase par phrase toutes les particularités, formes, sens, tournures, faits historiques ou mythologiques, enfin résumait toutes ces remarques de détail en une appréciation d'ensemble nette et précise, bien circonscrite à l'analyse du morceau et déduite de cette analyse même. Ainsi apparaissaient les rapports entre la forme et le fond, entre les intentions et le ton, expression, style, grammaire, étant étudiés en fonction du caractère du texte et de la personnalité de l'auteur. » (AG 1911, p. 197).

4. « L'analyse littéraire consiste à décomposer un morceau, c'est-à-dire à chercher les pensées qui en forment comme le fonds, le résumé ; puis à séparer les différentes parties et à les séparer presque phrase par phrase, pour considérer une à une toutes les beautés du style » ([Anonyme], 1882, p. 198 *sq.*) ; « Le *Commentaire* proprement dit [...] comprendra toujours au moins deux parties : 1° la *pensée* ou le *fond*, 2° la *forme* » (Baconnet, 1923, p. 7) ; « Une division s'impose : l'étude du *fond*, l'étude de la *forme* » (Dussart, 1927, p. 6) ; pour les textes d'idées, il s'agit de « dégager nettement ces idées ; les juger en elles-mêmes et pour elles-mêmes » pour ensuite se demander : « Par quels moyens l'auteur produit-il une impression donnée ? [...] Enfin, une courte conclusion rassemblera l'essentiel de notre travail en une synthèse qui unira "forme" et "fond", pour autant que ces deux choses soient séparables » (Barre, 1949, p. 23 *sq.*).

5. Selon V. Houdart-Merot (1998, p. 196), on trouve jusqu'à une date récente, dans les épreuves du baccalauréat, des libellés qui, comme dans l'académie d'Orléans-Tours en 1976, suggèrent aux candidats, à propos d'« Impression de printemps », d'analyser « comment Verlaine traduit en langage poétique la subtilité d'un instant de bonheur », ce qui induit dans de nombreuses copies, qu'a analysées V. Houdart-Merot, un plan en

Mais la doctrine a vite évolué pour poser qu'il fallait au contraire éviter de les dissocier, puisqu'il convenait précisément de faire apparaître le génie littéraire de l'auteur, qui réside en grande partie dans l'adéquation de l'un à l'autre, comme l'écrit (prudemment) Cahen (1909, p. 111) :

Contrairement à de bons avis, je n'oserais pas, dans un grand nombre de cas, trop séparer la forme du fond, les mots et les tours de la pensée et du sentiment, dont ces mots et ces tours, chez les grands écrivains, traduisent précisément les moindres nuances.

Mais poser cette adéquation entre fond et forme et la nécessité d'une étude conjointe¹, c'est encore isoler l'un et l'autre, ce que les rapports et les manuels les plus récents, conformément au noyau dur de la doctrine, s'interdisent de faire².

3.2.5. Vers une discipline de la forme

Cette évolution correspond à un lent et continu glissement des études littéraires vers le formalisme, perceptible dès la constitution du français comme discipline³, et

deux parties, analysant successivement le fond et la forme. Houdart-Merot précise que certains correcteurs exigent cependant une *composition* du commentaire.

1. Il s'agit de « fondre le commentaire du fond et l'explication de la forme » (AL[H] 1910 p. 199), de « fondre, dans son ensemble complet et harmonieux, l'étude du langage avec celle des idées » (AG 1911, p. 197). « Condamnons le manichéisme qui extirpe pour les traiter à part le "fond" et la "forme" » (Faucon, 1968, p. 25) ; « [Ce que le jury] souhaite seulement, c'est que l'examen de la "forme" ne soit pas dissocié de celui du "fond" » (ALM(F) 1970, p. 38), comme dans ces explications qui « distinguent sèchement la forme du fond, comme si forme et fond n'étaient pas inséparables » (CE 1897, p. 237) ; « Il vaut mieux éviter, si possible, le banal schéma du "fond" et de la "forme", et intégrer tel aspect caractéristique de l'art à tel aspect caractéristique des sentiments et des idées, mais il faut parler de la forme et, s'il y a lieu, aussi du rythme et apprécier l'un et l'autre » (AG(H) 1946, p. 22) ; « Le lyrisme d'un Musset, l'esprit d'un Boileau, le comique d'un Molière, la malice et la grâce d'un La Fontaine ne tiennent pas seulement aux idées exprimées, mais à la *manière* dont elles sont exprimées, et c'est cette *manière* qu'il faut analyser et dégager » (CL-ENS [F] 1926, p. 7) ; « Redisons donc que l'explication d'un texte a pour but de nous faire pénétrer la pensée et les sentiments dont il est l'expression, les intentions dont il est inspiré » (AL[H] 1928, p. 394) ; « Il faut justifier sa traduction par un commentaire de la forme et du fond, en particulier dégager les particularités grammaticales et stylistiques du passage, interpréter la pensée et les sentiments de l'auteur » (AL[F] 1936, p. 115).

2. Même si « trop de candidats (**la majorité, à dire vrai**) sont pénétrés d'une **conception du texte parfaitement antédiluvienne, dont la coupure fond-forme est la marque essentielle** » (CLM 1985, p. 36). La notion même de fond, récurrente jusque dans les années 1960, est pratiquement absente des rapports depuis cette époque (le mot est néanmoins utilisé avec ou sans guillemets de distance dans les rapports suivants : ALM[F] 1970, p. 38 ; CLM 1970, p. 23 ; CLM[H] 1974, p. 33 ; CLC 1977, p. 28 ; CLM 1981, p. 27 ; CLM 1984, p. 24 ; CLC 1993, p. 51 ; ALC[I] 1996, p. 65). Cela dit, quelques rapports montrent encore, après cette époque, des traces de l'ancienne conception, qui isole (même pour inviter à les mettre en relation) sens et forme : « n'expliquer que le sens d'un texte, c'est en négliger la substance littéraire, mais négliger d'expliquer le sens dans son rapport avec le rythme et le son, c'est ne plus rien expliquer du tout » (ALM[F] 1975, p. 80) ; « Le "sens" d'un texte ne s'obtient pas par la somme des signifiés qu'il recèle, comme si tout ce qui a trait à la "forme" n'était là que de surcroît [...]. L'enjeu ne consiste pas à se confiner dans une exégèse du sens littéral, mais à scruter le devenir littéraire du littéral » (CLM[I] 1988, p. 56) ; « [Toute l'analyse formelle doit aboutir à des] conclusions sur le sens du passage : car enfin, un texte veut nous dire quelque chose » (ALM[E] 1994, p. 176).

3. M. Jey (1996 et 1998) montre bien comment la discipline s'est constituée, au siècle dernier, contrairement aux tenants d'une position plus *réaliste*, sur des pré-supposés formalistes forts : voir notamment son compte rendu du Rapport sur l'enseignement du français de G. Merlet (1889) et des Instructions officielles de 1890 (Jey, 1998, p. 80-86). Rappelons ces mots des Instructions officielles de 1890 : « l'enseignant des lettres sera moins littéraire

accrue dans les trente dernières années¹. C'est cette évolution qui peut amener à considérer comme paraphrase une forme d'explication qui se donnait pour objectif de retrouver « l'intelligence et surtout le sentiment des choses », pour reprendre l'expression des Instructions officielles de 1890, reprise dans celles de 1938² – ce que l'on appellerait sans doute aujourd'hui un « décodage référentiel », source de « paraphrase »³. On comprend qu'en 1996, un rapport puisse stigmatiser « l'excès d'identification naïve qui génère la **paraphrase** » ; mais cela prend du relief quand on met ce rejet en relation avec cet extrait d'un rapport de 1898 :

Enfin il demande – et c'est bien ici que commence l'œuvre de littérature – que les aspirantes s'attachent toujours à saisir le sens dominant du texte, à **mettre en rapport avec la pensée dominante de l'auteur**, avec son **âme**, à **se laisser aller naïvement au sentiment** du morceau, à exprimer leur impression avec sincérité [AL(F) 1898, p. 128].

Ce refus actuel de l'identification autrefois exigée⁴ n'est pas sans évoquer le rejet d'une émotion naguère attendue : si en 1894, la « **paraphrase stérile** » n'est pas un « moyen de rendre plus intelligible la pensée du poète et d'éveiller plus sûrement **l'émotion qu'elle doit produire**⁵ » (CE 1894, p. 5), on préfère se garder, en 1995, « de **réintroduire**⁶ une **paraphrase** extasiée sur les **émotions** que le texte suscite en

mais plus philosophique et plus humain. » L'évolution infirmera cette intention, comme le note Lanson (1909, p. 15 sq.) : « La "spécialisation" du français est allée croissant [...]. Le français a tendu à devenir une "spécialité" pure, un exercice de critique littéraire, une étude [...] d'histoire et de théorie littéraires. » Sur l'évolution de la discipline vers un plus grand formalisme dans la première moitié de notre siècle, voir Prost (1982, p. 69).

1. La question que pose J.-M. Privat (dans sa discussion à la communication de J.-L. Chiss [1996, p. 16] mérite encore d'être posée : « Comment faire pour dépasser ce que Durkheim appelait déjà dans son ouvrage sur *L'évolution pédagogique en France* (1904-1905) "le formalisme littéraire", ce que Bakhtine appelle "le philologisme" ou ce que Bourdieu appelle "le point de vue scolastique" [...]. Je me demande si en un sens, à trop forcer sur les métalangages, on ne risque pas de renforcer ce processus déréalisant des enjeux pratiques et symboliques de la langue. »

2. Cf. encore : « Il s'agit en effet d'expliquer les auteurs français comme on explique les auteurs grecs et latins, en donnant la preuve qu'on entend les mots et qu'on sent les choses » (AL[H] 1855, p. 6) ; « Quelle conclusion en tirer sinon que les candidats ne **réalisent** point les textes qu'ils se proposent de commenter ? Ils expliquent ou prétendent expliquer dans l'abstrait : de là la pauvreté, la sécheresse, le caractère purement verbal et formel des commentaires, et l'absence presque générale de ce sentiment juste du **réel**, qui n'est en telle matière que l'intelligence même » (AG 1934, p. 114) ; en 1890, la Commission des réformes proclame : « L'explication doit être faite non pour les mots mais pour les **choses** » ; « On s'attache trop au bien dire, pas assez à ce qui est dit de vrai ou de bien. » (cité par Jey, 1996, p. 165) ; cf. encore Philippon et Plantié (1913) : « faire *voir*, par-delà les mots, les **choses** et les **idées**. »

3. 1995 CLC(E), p. 53.

4. « Mais **se substituer à l'écrivain**, dans la mesure où cela est possible, pour penser et sentir comme lui, ce serait donner à la lecture toute sa portée » (CE 1896, p. 242) ; « On consent à voir, avant tout, dans un morceau, la pensée de l'auteur ; on la dégage, on l'étudie, on l'analyse ; on en fait comprendre les idées selon leur enchaînement et leur valeur spéciale ; on pénètre dans les sentiments intimes de l'écrivain, on essaie de **s'identifier avec lui** et de vivre de son âme » (AL[F] 1890, p. 86) ; « Et quel choix est possible si l'on n'a pas commencé par **s'identifier** en quelque mesure avec l'auteur ? » (AL[H] 1912, p. 289) ; « De bonnes explications [...] restent trop intellectuelles. Pénétré de l'extérieur plutôt qu'animé du dedans, le texte n'est pas traduit comme il peut l'être dans une sorte **d'identification temporaire** qui n'exclut pas la lucidité. » (ALM[F] 1964, p. 45). Précisons que ces trois derniers rapports condamnent la *paraphrase*.

5. Cf. Dubrulle à propos de son maître M. Moy : « cette émotion si vibrante et si persuasive en présence du beau et du vrai. »

6. Le mot, ici, ne manque pas d'intérêt. Notons que J. Vianey, dès 1929 (p. VI), pouvait parler des « exclamations admiratives d'autrefois »...

toute sensibilité un peu vibratile » (CLC[E] 1995, p. 51), de la même manière qu'on condamnera en 1990 comme « **paraphrase** assortie de **jugements** esthétiques », ce qui était une attente de 1890, quand on pouvait affirmer : « on **paraphrase** les morceaux plus qu'on ne les **juge** réellement¹. »

Pour conclure sur l'esquisse d'un cadre conceptuel qui peut expliquer le jugement trans-historique de paraphrase, je me propose de confronter deux écrits pédagogiques, datant respectivement de 1890 et de 1989, en faisant l'hypothèse que les reproduire côte à côte rendra superflue toute inflation de commentaire :

Dans ses *Conseils sur l'art d'écrire* (1890), G. Lanson, au chapitre intitulé « De la lecture », se référant à la rhétorique, fait l'éloge du « lieu commun », pour affirmer notamment :

Une idée générale, quand elle n'est pas une idée vague, est un résumé d'expériences nombreuses, elle embrasse et dégage les caractères communs d'une collection d'êtres et d'une série de faits. C'est comme le cadre qui assemble les fragments de la réalité. Eh bien, dans ce cadre que vous fournit votre lecture, faites rentrer la réalité que vous connaissez, votre vie intime, le monde qui vous entoure : déformez-le s'il le faut ; agrandissez, resserrez ; en un mot, adaptez-le à votre usage, et moulez le contenant sur le contenu. L'idée sera vôtre alors ; elle aura pour vous une valeur réelle et propre.

Lanson (1890, p. 25)

Dans *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde* (1989), B. Veck, au chapitre « Hors-discipline », évoque Barthes pour mettre en cause le « sens commun » et ajoute :

Il s'avère que bien souvent, les élèves, en difficulté devant un texte, font l'économie de le considérer comme objet à étudier et réagissent en tentant de le ramener à un discours purement informatif et référentiel, directement branché sur le même « réel » que celui qu'ils ont l'impression (et la certitude) de vivre dans leur expérience quotidienne, et justiciable, comme lui, des vérités reconnues du sens commun.

Dans ces conditions, le texte littéraire [est] tant bien que mal réduit au décalque (plus ou moins tarabiscoté) de l'environnement de l'élève.

Veck (1989, p. 21)

Veck ne cite pas le texte de Lanson et n'y fait sans doute pas allusion ; on dirait pourtant qu'il le calque pour s'en démarquer, tant ses mots semblent être l'exacte antithèse des propos de Lanson : le principe d'*adaptation* des textes au lecteur que ce dernier décrit, fondamental dans la conception scolaire traditionnelle de la lecture², est désormais exclu par Veck de la discipline elle-même, comme source possible de *paraphrase*³ : ultime étape d'un parcours qui a conduit la discipline « français » vers un formalisme calqué sur les pratiques professionnelles (universitaires) de la littérature.

1. L'exigence de jugement littéraire est une constante des rapports jusque dans les années 1960 : après cette époque, le « jugement » est totalement (quoique implicitement) banni.

2. Voir *supra*, section 1.4. Mais la *pratique* est encore la même : cf. les questions de compréhension au brevet des collèges par exemple (voir *infra*, section 8.1.) : sur cette contradiction, voir *infra* p. 179 sq. (3.3.4.).

3. Le début du chapitre d'où est extraite notre citation (même page) s'ouvre sur l'évocation de l'abondance de la paraphrase dans les copies d'élève. Sur une position proche de J.-M. Fournier, voir *infra*, p. 432 (9.2.4.).

3.3. LA CONSTRUCTION SCOLAIRE D'UNE INJONCTION PARADOXALE

Contradiction entre l'importance de la *pratique* et la disqualification du mot correspondant.

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE AU COLLÈGE¹

Le peu de stabilité du sens du mot *paraphrase* explique que son usage soit variable historiquement et puisse qualifier des discours métatextuels qui étaient pourtant à leur époque définis comme opposés à la paraphrase. Mais cette fluctuation des sens du mot s'observe également dans une perception synchronique : il est troublant de voir comment la qualification de paraphrase peut condamner la production métatextuelle de personnes qui ne se font pas défaut pourtant d'user de ce mot dans leurs propres évaluations de discours métatextuels.

Un tel flottement dans l'usage du mot explique un autre phénomène particulièrement important d'un point de vue didactique : le fait que le mot *paraphrase*, en général défini de façon neutre comme désignant la reformulation, la répétition, la reproduction d'un texte-source, soit réservé, dans l'usage scolaire, à ces pratiques discursives quand elles sont considérées comme illégitimes. Source d'ambiguïtés qui ne sont pas sans créer de réels *malentendus didactiques*.

3.3.1. La paraphrase généralisée

On a noté plus haut² la valeur argumentative du mot *paraphrase*, quand il s'agit de mettre en cause, historiquement, pour des raisons diverses, les principes de l'explication de texte, dans son ensemble ou à une époque précise. Le même usage peut être fait du mot pour disqualifier une forme de discours métatextuel contemporain. Cela ne date pas d'aujourd'hui, puisque dès 1899, A. Albalat critique l'explication de texte pratiquée à son époque dans l'enseignement secondaire et supérieur³ :

Tout s'y réduit à une paraphrase de l'auteur ; on suit le récit en l'enguirlandant de réflexions approbatrices. C'est ce qu'on appelle *faire ressortir les beautés*.

On trouve, peu d'années après, la même *charge* contre l'exercice, sous la plume de Péguy, dans une page célèbre parue sous le titre *Par ce demi-clair matin*⁴.

1. Ministère de l'Éducation Nationale (1997, p. 132). Ces mots sont dits à propos de la schématisation ; les auteurs donnent comme exemple l'expression « trop schématique ». Il n'y a pas de difficulté à les appliquer à la paraphrase...

2. Voir *supra*, p. 157.

3. Albalat (1992 [1899], p. 39). On se rappelle (cf. *supra*, p. 79 [introduction de la section 1.5.]) qu'Albalat préconisait à la place des exercices d'écriture très proches de la paraphrase des rhéteurs de l'Antiquité.

4. Il s'agit d'un inédit datant de 1905, édité par Pierre Péguy en 1952. J'emprunte mes citations à l'édition de la Pléiade, 1988, p. 202-203.

Rappelons-en rapidement le contenu : Péguy relate l'épreuve subie en licence par Jean Tharaud¹, à qui Gustave Larroumet² donne à lire un extrait du *Bourgeois gentilhomme* ; une fois la lecture faite,

M. Larroumet prononça :
Expliquez.

Péguy à cet endroit de son récit, commente :

Expliquer. Un morceau de français parfaitement parfait, où il n'y a pas un mot qui n'atteigne, immédiatement et pleinement, aux profondeurs du sens. Expliquer quoi ? On explique ce qu'on ne comprend pas. On n'explique pas ce que l'on comprend.

Et, bien sûr, « Tharaud n'expliqua pas. » À sa place,

M. Larroumet expliqua. Il mit en français contemporain le français du dix-septième ; il traduisit le français de Molière en français de M. Larroumet.

Suit ce commentaire de Péguy :

Expliquer un texte, c'est-à-dire c'est transformer du Molière, du Corneille, du Racine, du Vigny en Larroumet, dire du Ronsard en Larroumet ; dire en langage de Larroumet ce que Molière, Corneille, Racine, Ronsard, Vigny ont dit pour l'éternité en langage français ; dire du Pascal en Havet³.

Ma modestie naturelle m'empêchera seule de conter ici comment le bon vieux M. Gazier, à ce même examen de licence, ou à un concours de bourse de licence, voulut me forcer à mettre du Corneille en Péguy et voyant que je résistais, renonçant à me contraindre, entreprit délibérément de mettre du Corneille en Gazier.

Ce texte met en cause l'explication en la personne de l'un de ses plus ardents et de ses premiers défenseurs, A. Gazier, qui lui-même parlait, dans son traité (1880)⁴, de la « nullité des candidats interrogés sur le français » (p. VIII) :

Les plus intelligents parlent pour ne rien dire, et leur explication consiste à s'extasier sur la beauté d'un passage ou à le **paraphraser** en l'affaiblissant. Combien de candidats, chargés de commenter la fable des *Animaux malades de la peste*, par exemple, s'en tirent de la manière suivante : *Un mal* – c'est-à-dire une maladie, un fléau ; - qui répand la terreur ; cela signifie, qui épouvante, un mal affreux, un mal terrible. – *Mal que le ciel en sa fureur* ; c'est-à-dire, (car le *c'est-à-dire* joue un rôle considérable, quand on ne sait que dire, dans les explications de ce genre), c'est-à-dire que Dieu dans sa

1. Qui publia dans les *Cahiers de la Quinzaine*, au début du siècle, des nouvelles écrites en collaboration avec son frère Jérôme.

2. Ce professeur à la Sorbonne détenait la chaire d'éloquence française et a eu Lanson comme successeur, en 1904 (voir Lanson, 1925, p. 2).

3. Cette critique de l'explication française a pour cause la critique de l'édition annotée des *Pensées* de Pascal par Ernest Havet (Péguy, 1988, p. 197).

4. Voir *supra*, p. 66 (1.4.2.).

fureur, dans sa colère, dans son courroux que Dieu irrité, furieux, - *Inventa*, c'est-à-dire imagina – *Pour punir les crimes de la terre*, c'est-à-dire pour châtier les hommes coupables, criminels, et ainsi de suite. C'est justement la manière d'expliquer de Scagnarelle¹ : « les humeurs peccantes, c'est-à-dire... les humeurs peccantes. »

Ce même Gazier qui trouve à se moquer des candidats qui paraphrasent le texte², se voit disqualifié à son tour, l'exercice qu'il prône étant mis globalement sous le signe de la paraphrase par Péguy. Ce dernier n'emploie pas le mot, mais c'est à la lumière de son propos que B. Gicquel, dans son ouvrage sur *L'explication de textes et la dissertation* (1979, p. 12) se croit autorisé à écrire :

Il est possible de se faire une idée encore qu'approximative de l'explication française à la licence grâce au récit que fait Péguy dans *Par ce demi-clair matin*. La **paraphrase** y jouait apparemment un grand rôle.

De façon moins cavalière que Gicquel et dans le cadre d'une enquête plus documentée, c'est également sous l'égide de Péguy que Gisèle Mathieu-Castellani (1990) peut, dans une communication sur « le commentaire de la poésie », définir l'explication de texte traditionnelle « à la française » (p. 47) comme une « technique de la “traduction” » (p. 48). Mais elle dépasse vite les clivages historiques pour généraliser son propos et affirmer (p. 49) :

Faire un commentaire, c'est encore comme disait Péguy « mettre du Corneille en Péguy », « dire du Pascal en Havet », c'est encore **paraphraser**, contracter et résumer *un discours*, c'est encore découvrir les « intentions de l'auteur », pratiquer une activité mimétique sans distance³.

C'est parce qu'ils peuvent autoriser une telle interprétation que les propos de Péguy ont toujours troublé et troublent encore bien des défenseurs de l'explication française, comme en témoigne la fréquence des références à ce texte dans les écrits sur l'exercice depuis sa parution posthume en 1952⁴.

Pour quitter un instant le strict cadre de l'exercice d'explication de texte, notons que de tels anathèmes peuvent être lancés contre telle ou telle forme d'approche de la littérature. C'est le cas lorsque des critiques littéraires reprochent à des historiens une

1. *Sic*. Il s'agit des propos de Scagnarelle dans *Le médecin malgré lui*, II, 4.

2. Envisager la paraphrase comme une tautologie est assez dans la logique de dévalorisation d'un discours, mais ne saurait rendre compte de la production réelle de l'élève. Par ailleurs, on comparera cette conception négative qu'a Gazier de la paraphrase dans le commentaire de texte avec la définition positive qu'il donne du genre littéraire de la paraphrase (voir *supra*, p. 104 [2.1.6.]).

3. C'est sur ces bases que P. Kuentz (1972, p. 20) peut stigmatiser la « *paraphrase* à laquelle se réduit le plus souvent l'explication » dans les manuels. Cf. J. Cohen (1966, p. 34) : « On aura donc toujours le droit de **traduire** un message en d'autres mots, soit pour le rendre plus accessible, soit, **comme fait le maître, pour s'assurer que l'élève a compris. C'est là un exercice éminemment pédagogique que l'on appelle “explication de texte”**, et que le maître, dans nos écoles, applique indifféremment aux textes de tous genres, littéraires aussi bien que philosophiques et à la poésie aussi bien qu'à la prose. »

4. Clarac (1957, p. 10) et Faucon (1968, p. 27) citent ce texte pour s'en démarquer, de même que plusieurs rapporteurs des jurys de concours : ALM 1961, p. 45 ; CLC(E) 1994, p. 46 ; ALM(I) 1996, p. 53 *sq.* Même si le texte peut être récupéré comme illustration de l'explication contre la... paraphrase : « La **paraphrase** [...]. C'est elle que visait en premier lieu Péguy, lorsqu'il vouait aux gémonies la funeste race des commentateurs » (CLC 1990, p. 37).

approche *paraphrastique* des textes, qui va contre leurs présupposés théoriques : c'est le cas par exemple de Dominick LaCapra (1983, p. 33), qui reproche aux historiens des idées de faire un

récit associant des synthèses ou des paraphrases du contenu des textes aux événements contextuels¹.

Mais le même reproche peut se faire entre spécialistes de la littérature, comme ce fut souvent le cas pour la critique thématique : par exemple pour Tzvetan Todorov (1970, p. 104),

la critique thématique semble n'être rien d'autre qu'une paraphrase (paraphrase sans doute géniale dans le cas de Richard) ; mais la paraphrase n'est pas une analyse².

Pour Henri Meschonnic (1970 p. 25, n. 2),

La critique thématique [...] devient paraphrase, ainsi chez G. Poulet.

On ne quitte finalement pas vraiment l'explication de texte, puisque de telles conceptions peuvent amener V. Houdart-Merot (1998, p. 201), après l'analyse de copies d'élèves de baccalauréat – consistant en un commentaire d'un poème de Verlaine et manifestant ce qu'elle appelle, en référence à Sainte-Beuve, une « écriture de "sympathie" » – à affirmer :

Cette manière de prolonger le poème de Verlaine, de le traduire dans une prose qui se veut poétique, en suivant d'ailleurs sa linéarité, et d'en faire finalement un commentaire dans lequel le lecteur s'identifie à l'auteur, s'apparente à la conception du commentaire littéraire pour la critique thématique, telle que l'ont illustrée Georges Poulet ou Jean-Pierre Richard.

1. LaCapra cite notamment l'historien Martin Jay, qui lui répond par un article de grande envergure : « Two cheers for paraphrase ». Dans cet article, Jay lance « **deux hurras pour la paraphrase** », au lieu des trois ordinaires, pour une concession qu'il fait à son contradicteur (la paraphrase ne suffit pas à elle seule) : s'appuyant aussi bien sur le marxiste italien Galvano Della Volpe et sur l'herméneute allemand Hans Georg Gadamer, Jay s'en prend à l'interdit de la « paraphrasabilité de la poésie », préjugé issu pour lui du romantisme et de l'esthétique idéaliste et qui perdure dans la New criticism (p. 52). Pour lui, la paraphrase a une fonction dans l'approche des textes, ne serait-ce que pour comparer la paraphrase et l'original, dans le but de repérer ce qui est irréductible au texte paraphrasé ; mais surtout un texte, fût-il poétique, est par nature dialogique, entre en relation avec d'autres textes (il s'engendre, en ce sens, par paraphrase), sur le plan discursif et conceptuel (p. 53). S'appuyant enfin sur S. Fish, M. Jay affirme : « **La compréhension nécessite toujours ce qui peut être appelé [...] une paraphrase proleptique ou une synthèse anticipatoire** » (p. 55).

2. Cf. Todorov encore (1967, p. 7), parlant des autres approches des textes que la poétique : « La description est une paraphrase, mais une paraphrase dévoilante, paraphrase qui exhibe le principe logique de sa propre organisation au lieu de le dissimuler. » Cf. encore cet extrait d'une lettre de Ian Watt à Todorov (Todorov, 1984, p. 139) : « Sartre disait que *L'Étranger* était une traduction à partir du silence originel ; j'oserai ajouter que la bonne critique n'est qu'une paraphrase de ce que d'autres ont déjà traduit – mais comme une paraphrase qui est à la fois un éclaircissement, une réponse et, sans jouer sur les mots, une responsabilité morale assumée. » On notera la valeur argumentative des *mais* dans ces deux citations – qui font ressortir une *hiérarchie* des paraphrases.

Ces anathèmes généralisés qui placent sous le signe de la paraphrase tout un genre de discours métatextuel ne manquent pas d'étonner quand on sait que parmi les principes qui fondent ce dernier, le rejet de la paraphrase vient en bonne place. On a déjà pointé la valeur argumentative du mot : ajoutons qu'il est un instrument assez efficace de disqualification d'un discours.

3.3.2. *On est toujours le paraphraseur d'un autre...*

Une telle disqualification, dans la mesure où elle ne repose pas sur des critères objectifs, est libre de proliférer. Un récent rapport de concours est à cet égard intéressant : il concerne l'agrégation *interne* de lettres modernes de 1994, qui se plaint, sans surprise, de la médiocrité des candidats qui, sans surprise encore, « pratiquent la paraphrase », voire la « paraphrase insipide » ; mais enfin, puisqu'il s'agit d'un concours interne, les candidats sont des enseignants et le diagnostic peut paraître sévère en ce qu'il remet en cause la compétence professionnelle des personnes concernées. D'où cette précision :

Les candidats sont des professeurs qui n'ont pas l'occasion dans leurs classes de pratiquer un type d'explication aussi complet. Ils se contentent nécessairement avec leurs élèves d'éclairer l'explicite du texte, alors que le jury attend d'eux la connaissance des arrière-plans nécessaires à la compréhension « pleine et entière » des textes.

Dit autrement : les professeurs paraphrasent au concours, parce qu'ils paraphrasent dans leurs cours... C'est d'ailleurs ce qu'a cru observer M.-P. Schmitt dans ses *Leçons de littérature* (1994), où il retranscrit huit explications de textes faites en cours¹ pour en proposer une « analyse lectocritique² » ; voici ce qu'il en déduit (p. 163) :

Le métatexte critique ne renvoie pas au texte original, mais au cadre que la doxa pédagogique appelle « méthode ». Méthode qui n'en est pas une, puisqu'elle ne règle aucune activité heuristique.

Ce que l'institution nomme *méthode* n'est pas une « méthode » : il ne faut pas être surpris dès lors que la paraphrase, unanimement rejetée par l'institution, soit, aux yeux de l'analyste, produite en son sein (p. 163) :

Ce métatexte de référence que reproduit le rhéteur³ est grossièrement de deux ordres : la **paraphrase** d'une part, et, d'autre part, l'énoncé formel des composantes rhétoriques de la prise de parole fixée par la situation institutionnelle d'un oral d'examen.

1. J'ai reproduit plus haut (voir p. 77 [1.4.5.]) deux extraits de ces cours, pour montrer comment, dans le cadre d'une explication orale, les voix de l'auteur et du commentateur pouvaient se mêler, à la manière des *paraphrases* antiques. On se rappelle que Sprenger-Charolles (*supra*, p. 76) avait fait des observations identiques, sur un ton moins docte.

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

3. Schmitt nomme « rhéteurs » les professeurs dont il a transcrit les cours...

Cette paraphrase est issue d'une lecture des textes dont Schmitt considère qu'elle détourne la lettre du texte et consiste finalement en une *réécriture* (p. 168) :

La réécriture des textes consiste, par un jeu de **traduction paraphrastique** du texte initial, à lui faire dire autre chose que ce qu'il dit dans sa littéralité¹.

Cette « traduction-trahison », cette « paraphrase approximative » (*ibid.*, p. 169), bref ce « métatexte de substitution » (*ibid.*, p. 162)² est évidemment produit sans que les enseignants concernés le jugent tels³ ; à preuve ce propos de « Ménexène »⁴, que Schmitt place parmi ceux qui paraphrasent, à ses élèves (p. 88) :

J'ai lu ce matin [...] des explications dans lesquelles les condisciples⁵ malheureusement ont le défaut qu'on a tous quand on commence à faire des explications (et moi je l'ai eu aussi quand j'étais condisciple), c'est-à-dire de répéter, de redire le texte.

Un enseignant taxé de paraphrase voit dans les productions de ses élèves de la paraphrase, comme beaucoup de ses collègues du reste, si l'on en croit l'enquête de B. Veck (1989, p. 21) à propos des pratiques de correction en classe de seconde :

Il suffit de parcourir des copies d'élèves corrigées pour voir se dessiner une sorte de consensus des correcteurs, qui condamnent d'abondance les **énoncés paraphrastiques**.

Ce croisement des imputations de paraphrase est d'ailleurs suggéré par des rapports de concours internes qui prennent moins de précautions que celui cité plus haut :

1. Cette tranquille assurance à poser l'existence d'un sens littéral n'est possible que par une allégeance, sans réserve chez Schmitt, à une source de *savoir* légitime, l'Université... Cf. la note suivante.

2. On retrouve chez Schmitt la phraséologie des rapports de concours jusque dans le mépris dont il fait montre à l'égard de collègues qui l'ont pourtant accueilli dans leurs classes (à moins qu'il ait délégué son travail de recueil de données : sur la méthodologie – et la déontologie – de son enquête, Schmitt ne juge pas utile de donner la moindre information). En voici simplement quelques exemples (pris dans l'immédiat environnement de la dernière citation, pour ne pas allonger démesurément cette note) – dont l'aspect caricatural ne tient pas à mon découpage : « On ne peut faire grief à Hyacinthe de [...]. On peut bien sûr pointer quelques confusions irritantes [...]. La critique universitaire souhaiterait qu'on ne confondît pas [...]. La même critique universitaire acceptera difficilement [...]. [Des « rhéteurs »] se livrent à des manipulations plus graves [...]. [Chez « Lysis »] l'ignorance du texte, manifestée tout au long de la leçon [...]. La paraphrase qu'il élabore, dans laquelle pointent des faux-sens [...]. Euthydème se montre bien paradoxal », etc. (p. 168 *sq.*). K. Canvat (1994, p. 138) l'a assez bien dit dans le compte rendu qu'il fait de cet ouvrage : « On est [...] parfois agacé par le ton volontiers sententieux et condescendant de l'auteur (a-t-il oublié qu'il a, lui aussi, enseigné la littérature ?) et gêné par ce jeu cruel, qui consiste à exhiber sur la place publique ce qu'il y a de plus intime dans un cours. »

3. Les enseignants n'ont évidemment pas conscience de la paraphrase qu'ils pratiquent... Pas plus qu'ils n'ont conscience des problèmes qu'elle pose, selon Van Peer (1993, p. 454 – je traduis) : « Les professeurs de littérature considèrent que la paraphrase des textes littéraires est à la fois possible et sans problème. » En note, Van Peer ajoute : « Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les professeurs n'auraient aucune conscience des dangers de la paraphrase. Pourtant, cette conscience ne les empêche pas de se laisser entraîner dans la pratique d'une paraphrase "naïve" au cours de leurs tâches d'enseignement. » Cette remarque repose sur le « paradoxe » que pose Van Peer (voir ci-dessous, p. 181 et note 3).

4. Les « rhéteurs » de Schmitt sont affublés par lui de noms empruntés à Platon...

5. Le mot « élève » est remplacé par « condisciple » dans l'ouvrage de Schmitt, jusque dans les paroles qu'il transcrit...

Les rapports précédents soulignaient les ravages causés par la **paraphrase**, que Bénac définissait comme un « bavardage à propos d'un texte, qui le répète en termes diffus, sans l'expliquer ». Tout professeur connaît le terme et son contenu, mais, bien qu'avertis, certains candidats se contentent de répéter, en l'appauvrissant, ce que « dit » le texte [ALC(I) 1992, p. 44].

La paraphrase ; « ne pas répéter ce que le texte dit déjà, et mieux » tel est le conseil que les candidats donnent sans cesse à leurs élèves ; qu'ils veuillent bien le suivre le jour du concours ! [CLC(I) 1988, p. 59].

Ces propos font ressortir, mieux encore que les précédentes citations, que le jugement de paraphrase n'est qu'un jugement relatif, malgré l'apparence d'objectivité que se donne sa définition constamment renouvelée à l'identique. Cela explique aussi d'ailleurs la nécessité de cette répétition permanente : on pourrait supposer en effet que les candidats qui préparent un concours, s'entendant dire depuis plus d'un siècle et demi qu'il ne faut pas paraphraser, feraient attention à éviter cette dérive ; mais un candidat ne paraphrase pas : il est jugé paraphrasant – sur des critères qui sont naturalisés par la tradition scolaire et universitaire comme par la connivence des jurys et de l'institution, mais qui ne possèdent historiquement aucune stabilité.

Cela explique sans doute un phénomène qui mérite d'être évoqué ici : le repérage régulier de progrès en matière de paraphrase, sans qu'une raison soit toujours donnée à ces trêves. Voici ces constats positifs, qui gagnent, pour prendre leur sens, à être mis en relation avec les rapports qui les entourent immédiatement et où la paraphrase, au contraire, plus banalement, prolifère¹... :

- Il y a eu, dans les commentaires, peu de ces paraphrases et de ces digressions que nous avons eu souvent l'occasion de critiquer [AL(H) 1893, p. 367].
- Il n'a plus guère été possible de se perdre en vagues paraphrases ni d'éluder l'explication ; et l'épreuve y a certainement gagné [AG 1911, p. 195].
- Certes, parmi nos jeunes filles, il n'en est plus guère qui substituent, comme autrefois, la paraphrase à l'explication précise du texte [CL(F) 1913, p. 283].
- Dans une certaine mesure, les ravages de la paraphrase sont [...] moins sensibles [AG(H) 1953, p. 17].
- La tendance à l'analyse paraphrastique, fréquente en 1960, était ainsi enrayée dans une large mesure [ALM 1961, p. 49].
- Assez rares ont été les paraphrases, rares les « relectures » ponctuées d'éloges stéréotypés [CLC(H) 1975, p. 25].
- On a constaté avec satisfaction que non seulement la **paraphrase**, mais le commentaire linéaire affligé de myopie étaient en nette régression [1990 CLC(I), p. 51].
- La paraphrase se fait plus rare [ALM(I) 1992, p. 59].

1. On se reportera pour cela à l'annexe 1. Il est intéressant de noter que fréquemment, une même année, la paraphrase diminue à un concours quand elle augmente pour les candidats de l'autre sexe ; ou encore que telle année marque une disparition de la paraphrase, quand quelques années avant ou après, elle abonde...

- Les candidats sont depuis longtemps prévenus contre les risques de la paraphrase et il faut reconnaître que la plupart parviennent à éviter ce piège [CLC(E) 1997, p. 63].
- L'étude de détail *doit fuir la lecture purement impressionniste comme le formalisme sans âme*. Le premier cas tend à devenir moins fréquent : beaucoup de candidats savent ce qu'il en est des analyses psychologisantes qui mènent à la paraphrase [CLM(E) 1997, p. 218].

3.3.3. De la disqualification d'un discours à la disqualification d'une personne

La paraphrase est un mot de l'évaluation scolaire et universitaire qui désigne un discours que les évaluateurs perçoivent comme explication inacceptable, sur des critères entourés de flou, ce qui n'empêche pas de prononcer une condamnation définitive et rédhitoire ; et ce que l'objet a d'indéfini, d'indécidable est masqué par la rigueur de la condamnation, qui reporte le problème sur la personne ainsi stigmatisée. En voici une seule illustration, très représentative¹ :

Au lieu de dégager le sens profond du texte et l'art de l'écrivain, de faire peu à peu surgir avec souplesse, mais selon un choix déterminé par le caractère de la page, ce qui en constitue la beauté ou l'intérêt, on le répète en mauvaise prose, on le noie sous des commentaires oiseux, on se laisse entraîner à propos d'un détail insignifiant vers des développements ennuyeux et sans pertinence. Tel qui explique *Le Jardinier et son seigneur* (où il ne voit guère d'ailleurs qu'un tableau complet de l'état social en France au XVII^e siècle !), abordant les vers :

« Là croissait à plaisir l'oseille et la laitue... »

ne cherche pas pourquoi La Fontaine les écrit à cette place, ni pourquoi peu après il nous fait assister à une sorte de ballet des légumes dans le jardin saccagé, mais développe lourdement des lieux communs sur le sentiment de la nature chez un poète qui préfère les horizons sans montagnes, les sites aimables et mesurés, et naturellement il le répète à propos des... « *porreaux* » ! L'abus de la **paraphrase**, cause d'explications vides, entraîne en effet aisément aux fautes de goût, à l'emploi sans discernement d'idées reçues. Il prouve l'absence de sensibilité littéraire. On massacre alors les plus beaux textes, on côtoie le ridicule [AG(H) 1960, p. 19 sq.].

La faute de goût, le ridicule : c'est effectivement à cette catégorie de concepts que semble appartenir la paraphrase²... Servais Étienne, dans un article de 1933³,

1. Tout lecteur des rapports de concours reconnaîtra là à la fois une façon assez *typique* de parler des candidats et le recours à un ensemble de valeurs bien partagées par les rapporteurs.

2. On verra plus loin, en analysant les fondements théoriques de la disqualification de la paraphrase (*infra*, chapitre 4, notamment p. 202 [4.1.7.]) que la catégorie du *ridicule* informe également les discours à caractère *scientifique*. Voici un exemple récent tiré d'un manuel de méthodologie à destination des étudiants, Labre et Soler (1995, p. 12) : « Comment parvenir à cette *élégance*, à cette *politesse* (avec le texte et envers l'auditeur), ou comment atteindre à la "**convenance**", terme cardinal sur lequel tourne la rhétorique ancienne ? À force d'immersion dans les écrits critiques les plus "*élégants*", les plus "**polis**" » ; suit une liste de noms...

3. « 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.

après avoir noté « l’embarras » des élèves « à qui l’on demande de montrer qu’il ont compris et à qui l’on interdit, en même temps, la paraphrase »¹, ajoutait (p. 164) :

Un certain nombre se découragent, et c’est tant mieux : Mascarille a d’autres occupations qui l’attendent dans le vaste monde.

Suit l’inévitable citation de la tirade de Mascarille dans *Les Précieuses ridicules*, scène X² :

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 ; façon de parler naturelle, *je n’y prenais pas garde. Tandis que, sans songer à mal*, tandis qu’innocemment, sans malice, comme un pauvre mouton, *je vous regarde*, c’est-à-dire, je m’amuse à vous considérer, je vous observe, je vous contemple ; *votre œil en tapinois...* Que vous semble de ce mot *tapinois* ? N’est-il pas bien choisi ?...

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 inacceptable...

Mais ce qui est remarquable ici est la façon *élitiste* qu’a Étienne d’envisager une difficulté scolaire – et qui ne semble pas en contradiction avec les convictions 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). De telles considérations ne mériteraient pas qu’on s’y arrête s’il n’y avait pas là comme l’expression la plus crue d’un discours (et d’une pratique) d’exclusion qui se donne libre cours dans l’institution scolaire et universitaire dès qu’il s’agit de littérature³.

1. Le problème est ainsi posé récemment par un rapport de jury : « Au-delà de la compréhension littérale que tout jury attend d’un candidat – compréhension littérale qu’il ne s’agit, bien sûr, pas de ramener à une simple paraphrase, défaut rédhibitoire et, malheureusement, encore trop souvent déploré -, c’est une qualité proprement littéraire qu’il convient de faire ressortir » [ALM(E) 1996, p. 212].

2. On retrouve la même citation, avec les mêmes intentions, dans plusieurs articles, manuels ou rapports : Robert (1881) ; Vianey (1929, p. VII) ; Le Meur (1923, p. 4) ; AG 1938, p. 403 ; AL[H] 1943, p. 327.

3. Puisque entre les *porreaux* et les bras censés les cultiver, il semble que l’on file une métaphore sociale assez parlante, je ne résiste pas à l’envie de citer cette diatribe qui ne fait à mes yeux qu’explicitier le contenu sous-jacent aux propos ci-dessus (je souligne) : « Il nous vient en sixième des éléments qui n’ont rien fait de bon dans le primaire et qui notoirement n’ont rien de ce qu’il faut pour entreprendre des études secondaires. Ils paralysent les classes, dont ils constituent la majorité. Quelques-uns de ces poids morts, de ces non-valeurs, éléments inertes ou éléments de désordre, arrivent sans grande conviction. Fils de commerçants ou d’agriculteurs, ils viennent se donner un léger vernis, car il est de bon ton d’avoir été au collège ou en pension. Après quelques années, ils disparaissent, le baccalauréat ne leur étant pas nécessaire pour faire du commerce, ou bien **ils retournent à la terre, sans même être allés jusqu’aux Géorgiques**. On fait ainsi jouer à l’enseignement secondaire un rôle qui devrait être dévolu à d’autres écoles. Mais la plupart de ces indésirables se cramponnent. Nous les traînons de classe en classe, et tout notre effort consiste à les éliminer progressivement. » L. Gueneau (1922, p. 163 sq.), « Le recrutement des lycées » (cité par Jey [1996, p. 410] et Jey [1998, p. 212]).

3.3.4. La paraphrase restreinte

La force de la condamnation de la paraphrase est en rapport avec l'imprécision des notions en jeu. Il convient d'interroger une autre manifestation de celle-ci, concernant les frontières entre reformulations légitime et illégitime. On se rappelle que la paraphrase est assez couramment définie comme répétition, même si les conditions qui font que le candidat donne l'impression de répéter le texte sont différentes selon les époques. Mais c'est également au sein d'une même doctrine, que la légitimité de la répétition est variable. Voici quelques extraits à cet égard significatifs de rapports de concours :

- Le défaut ordinaire des explications françaises reste la **paraphrase**, dernier recours de qui n'a rien à dire. Mais le **sens** d'un passage – nous ne disons pas son mouvement ni sa portée – ne demande d'**explication** que lorsque des difficultés particulières de langue ou d'interprétation rendent possibles les erreurs. Si le **sens** n'offre lui-même aucune ambiguïté, il est vain de **redire** en langage approximatif et bavard ce que l'auteur fait entendre parfaitement [AL(F) 1959, p. 18].
- L'on évitera ainsi de se contenter de **paraphraser** ou de gloser le texte. Dans les poèmes de Villon, sans doute, nombre de détails ou d'allusions réclamaient des **éclaircissements** ponctuels et quelquefois anecdotiques [ALC(E), 1993, p. 75].
- **Répéter** [le contenu du texte] sous une autre forme, sauf lorsque le **sens littéral** lui-même est obscur – et les candidats savent qu'il faut alors le **reformuler en clair** –, ne donne lieu qu'à de la **paraphrase** [ALM(E) 1993, p. 169].

Répéter, redire le texte est de la paraphrase, sauf quand il s'agit d'en *reformuler* un sens obscur, auquel cas il s'agit d'*éclaircissement*, d'*explication*. C'est assez limpide : on nomme *reformulation* la répétition légitime ; on nomme *paraphrase* la répétition illégitime.

Je ne m'arrêterai pas ici sur le problème épistémologique que représente cette exigence d'élucidation d'un contenu, d'un sens *littéral*, quand il est posé par ailleurs que le sens d'un texte ne saurait être isolé de sa forme¹. Ce qui importe simplement ici est de noter la spécialisation péjorative du mot *paraphrase*. Cela n'est pas neuf, du reste, puisque Rudler, dans son traité de 1902 (p. 24 *sq.*), réservait à la *traduction* inutile d'une pensée limpide le mot de *paraphrase*, pour conseiller cependant de clarifier la pensée de l'auteur quand elle est obscure, soit en la *développant*, soit en lui *substituant les mots propres*, soit en en déterminant *un sens* précis :

1. À cet égard, il est étrange d'observer que l'appel à l'élucidation du sens littéral est propre à certains rapports postérieurs au milieu des années 1970, comme si les candidats prenaient au mot l'interdit (qu'instituent d'autres rapports et quelques traités sur l'explication de texte) de la dissociation du *littéral* et du *littéraire* : « L'explication du détail doit éclairer d'abord, quand il y a lieu, le sens littéral du texte » (AG 1976, p. 53) ; « L'explication doit évidemment éclairer d'abord le sens littéral d'un passage et en élucider éventuellement les difficultés ou les obscurités textuelles » (AG 1979, p. 54) ; « Il y a un sens premier des choses, une élucidation littérale qu'il faut prioritairement savoir préserver » (ALM 1987, p. 150) ; « [Il faut] qu'on accorde une attention sympathique à leur littéralité [des textes] » (ALC 1988, p. 59) ; « La nécessité d'élucider le sens littéral du texte chaque fois qu'un mot, une expression, une construction posent un problème » (ALC[I] 1989, p. 41) ; « L'explication ne pouvait négliger une nette élucidation du sens littéral » (ALC[E] 1990, p. 65, rapport où par ailleurs on reproche aux candidats de paraphraser).

Quand la pensée, claire et simple en elle-même, s'exprime par les termes les plus unis, les plus directs et les plus exacts, il n'y a pas lieu, pour la rendre soi-disant plus intelligible, de la **traduire** sous une autre forme. Fuyez la **paraphrase**, dirait le vieux Boileau. Elle est la plaie de l'explication.

Est-elle obscure, au contraire ? ou l'obscurité en tient à une **concision** excessive : on la **développera** (c'est le sens premier du mot latin *explicare*) pour la faire entendre ; - ou elle provient de l'imprécision des termes : on les pressera de manière à leur faire rendre tout leur sens, on leur **substituera les mots propres** ; - ou elle est dans la pensée même ; on discutera tous les **sens** possibles, ou l'on ira droit à celui que l'étude approfondie du contexte, et le rapport nécessaire des idées particulières à l'idée générale auront fait préférer ; on le démontrera.

Or, le développement d'une pensée ou sa traduction en d'autres termes est ce qui caractérise la paraphrase au sens classique du terme. Il est assez intéressant de mettre en relation cette citation de Rudler avec un extrait du *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* de Larousse :

La paraphrase est une explication d'un texte, plus étendue que ce texte. Si le texte est par lui-même **clair** et suffisamment développé, la *paraphrase* devient inutile et tombe inévitablement dans la **redondance** et la **diffusion**. Bien des auteurs sont sujets à ce défaut et ne font que paraphraser les pensées des autres, quand ces pensées **clairement** exprimées n'ont pas besoin de *paraphrase*. Si le texte est **concis**, l'expression **équivoque**, la pensée **obscur**, on sent l'utilité de la *paraphrase* qui, par une habile et sage **amplification**, dégage le **sens** et le rend facilement saisissable à l'esprit. C'est l'Écriture Sainte qui a donné lieu au plus grand nombre de *paraphrases*. Les sermons en sont remplis¹.

Pour le Larousse, il y a la bonne et la mauvaise *paraphrases* : l'évolution du mot à cette époque le spécialise dans son acception péjorative, la paraphrase ne désignant plus que la *mauvaise* paraphrase et le discours scolaire sur l'explication de texte, dès avant ce moment, ne retient que ce sens². Ce qui réduit, finalement, considérablement

1. Noter au passage l'absence de frontière établie ici entre explication d'un texte en français et d'un texte en langue étrangère : l'explication se double d'une traduction ou non.

2. Un rapport très récent fournit une exception notable à ce phénomène : « **La question de la paraphrase est plus délicate. Vivement déconseillée lorsque le sens littéral est transparent [...], elle peut s'avérer ponctuellement nécessaire** pour les textes des XVI^e et XVII^e siècles en particulier, lorsqu'une langue vieillie fait difficulté : le jury attend alors une véritable **explication**, c'est-à-dire une lecture qui explicite la lettre du texte. » (ALM(I) 1997, p. 85). Le *Dictionnaire de la linguistique* de Mounin (1974, p. 248, s.v.) marque bien l'écart entre les acceptions méliorative et péjorative du mot, dans le contexte de son usage : « Se dit de l'interprétation et du commentaire serré d'un texte, plus long que lui ou que sa traduction. Si elle respecte le fond, on la dit métaphore. Plus couramment, elle prend le sens péjoratif de reprise verbeuse d'un texte sans en expliciter ni en renforcer le sens et la valeur. » Le dictionnaire de B. Pottier, *Le langage* (1973, p. 350, s.v.), avant de traiter de la paraphrase comme genre littéraire et la paraphrase en linguistique, donne cette définition : « Souvent employé dans un sens péjoratif, le terme *paraphrase* désigne un développement, une traduction qui se veut explicative ; ce qui pouvait être dit en une phrase est exprimé en un paragraphe entier sans que rien ne soit ajouté au sens ; d'où, dans la plupart des cas, l'aspect diffus et inutile de ce genre de transposition. » Notons enfin que A. Viala et M.-P. Schmitt, dans l'annexe 4 de leur ouvrage *Savoir-lire* (1982), pour rendre compte de la paraphrase comme figure de rhétorique, distinguent deux usages : « dans le sens courant, prend valeur péjorative (elle n'est que redite maladroite). Dans le sens technique, désigne l'exercice qui ajoute à une idée de fond, des

le problème ; on peut en effet se demander, comme le font M.-A. Blondot et J. Livet (1994, p. 65) « en manière de provocation » :

Ne pourrait-on pas dire [...] que le problème se ramène d'une certaine manière à la distinction entre reformulation habile et reformulation maladroite ?

Il n'y aurait là en fait rien de problématique si l'on ne se trouvait pas aujourd'hui devant une réelle contradiction, puisque l'on peut à la fois condamner la paraphrase *en tant que reformulation* (en vertu de l'impossibilité de *reformuler* un texte littéraire) et exiger par ailleurs la *reformulation* d'un sens perçu comme obscur¹... On voit là se dessiner une *injonction paradoxale*², qui n'est pas pour aider l'élève (ou le futur professeur) à se construire une représentation efficace du discours métatextuel acceptable dans l'institution. « La paraphrase comme paradoxe dans l'enseignement littéraire », pour reprendre le titre d'un article de Van Peer (1993)³, se retrouve dans les Instructions officielles, quand on fait se télescoper l'interdit de la paraphrase et les activités de reformulation qui sont recommandées à tous les niveaux d'enseignement, jusque dans l'explication de texte ou la lecture méthodique, comme on a pu le voir plus haut⁴. Ce paradoxe est bien décrit, sous une plume anonyme, dans Boucris et Elzière (1994, p. 62)⁵ :

embellissements d'expression, souvent par accumulation de périphrases. » Faut-il préciser que dans l'inventaire des figures de rhétorique, c'est la seule qui soit posée comme susceptible de prendre une valeur négative ? Dupriez (1980 [1977], p. 326) note : « La connotation péjorative nous paraît accessoire, puisque d'autres termes comme *périssologie* ou *battologie* existent pour la souligner. **C'est quand la paraphrase est mauvaise qu'elle n'apporte rien de neuf, ou quand elle est ironique, baroque, etc.** » Pour une (ancienne) illustration, cf. l'article de P. Martin (1953), qui parle de « la plus insipide paraphrase » des élèves (p. 89) et de « l'éblouissante paraphrase » de Stace par Rabelais (p. 91)...

1. Ce que C. Fuchs (1994a, p. 15) appelle des « îlots de paraphrasage », destinés soit à expliciter un aspect du texte qui peut paraître obscur, soit à permettre la cohérence du commentaire. On voit qu'une approche plus objective (ou plus scientifique) du mot en retrouve un usage neutre, comme dans l'article de Larousse (dont C. Fuchs cite d'ailleurs un extrait), ce qui permet de poser qu'il y a de la paraphrase acceptable ou non selon les circonstances, au lieu de dire qu'il y a ou non paraphrase. Et pourtant, même dans ce cas, on sent le travail évaluatif du discours, comme maint exemple de ce chapitre a pu le montrer : pour Fuchs, quand l'élève produit une paraphrase inacceptable, il « reproduit-**déforme** » le texte (*ibid.*, p. 14) ; quand la paraphrase est acceptable, c'est qu'un enseignant a demandé à un élève de « reformuler » un passage (*ibid.*, p. 15) ; et encore s'agit-il alors, écrit Fuchs après avoir cité Larousse, d'un « mal nécessaire ».

2. Assez proche de celle que décrit l'école de Palo Alto, à qui j'emprunte l'expression. Cf. ce qu'en dit P. Watzlawick (1988 [1981], p. 247 *sq.*).

3. « Paraphrase as paradox in literary education ». Dans son article, Van Peer (*ibid.*, p. 453) analyse « le dilemme de la paraphrase (littéraire) », mais pour l'enregistrer, sans poser qu'il pourrait s'agir là d'un paradoxe *problématique*. Le contour qu'il lui donne est d'ailleurs lui-même problématique, puisque la question qui se pose pour lui est ainsi résumée : « La paraphrase en cours de littérature est en fait une épée à double tranchant. D'un côté, c'est une ressource possible, voire indispensable, pour combler le fossé entre le texte et le lecteur (inexpérimenté). D'un autre côté, la paraphrase court toujours le risque de violer ou de détourner l'illocution originale » (je traduis). Cette notion d'illocution renvoie à une conception du texte littéraire qui précisément mériterait d'être questionnée, ce que ne fait pas Van Peer – le problème sera abordé au chapitre suivant. Ce paradoxe était déjà posé en des termes finalement assez proches dans *The Encyclopaedia and dictionary of education* (1922), à l'article « Paraphrasing, how to teach » : « La paraphrase peut être un des plus précieux exercices au début de nos études littéraires, et peut être pourtant l'un des plus nuisibles » (je traduis).

4. Voir *supra* (sections 1.4. et 1.5.) l'énumération des recommandations de reformulation dans les Instructions officielles.

5. Cette citation se trouve dans la très intéressante plaquette publiée par ADAPT (Association créée par le SNES), *Lectures croisées. Le commentaire de texte en français, histoire et philosophie*, à laquelle j'emprunterai plus loin des analyses dans les références aux autres disciplines.

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

Cette contradiction éclate dans le rapprochement que l'on peut faire des propos de B. Veck qui pose ici (1989, p. 21) comme « hors-discipline »¹ la paraphrase qu'il considère là (1992, p. 55) comme le « préalable obligé » de « l'exécution » du « contrat disciplinaire »².

La légitimité scolaire des pratiques de reformulation de textes, que ne fait qu'accroître leur parenté avec les pratiques sociales les plus courantes³ en informant l'élève qu'il n'y a rien d'in vraisemblable à paraphraser une œuvre (fût-elle littéraire), devient une source de problème pour la représentation qu'il doit se construire du *discours acceptable* sur un texte littéraire, dans le cadre du commentaire, puisque l'interdit est alors présenté comme absolu⁴, quand bien même sa pratique est, là aussi, nécessaire.

3.3.5. La paraphrase disciplinaire

Ce paradoxe se retrouve dans le commentaire de texte historique et il est bien mis en lumière par V. Vanier (1994, p. 18) qui place la paraphrase en tête de liste des « écueils les plus courants »⁵ avant d'affirmer :

Cependant, condamner purement et simplement ce recours ne fait que repousser le problème qu'il pose. En effet, il est parfois difficile de déterminer la limite entre ce qui est de la paraphrase et ce qui ne l'est pas :

- le texte est tellement alambiqué, qu'une paraphrase peut montrer que l'élève en a montré la logique,
- la formulation de certaines questions induit parfois la paraphrase,
- si une paraphrase est suivie par une explication circonstanciée des documents, elle peut apparaître comme une utilisation de celle-ci¹.

1. Cf. *supra*, p. 169 (3.2.5.).

2. Cf. *supra*, p. 74 (1.4.4.).

3. Qu'on songe simplement aux résumés de livres ou de films dans tous les journaux.

4. Évidemment, cette injonction paradoxale se retrouve ailleurs qu'à l'école, et il n'est pas rare de lire sous la plume d'un critique des excuses pour la paraphrase qu'il propose d'un texte littéraire – *nécessaire* de fait à son propos, quoique *interdite* en droit. Il vaut la peine de citer un exemple de l'expression de ce *double bind* dans l'écrit d'un représentant de Palo Alto, Rolf Breuer (1988 [1981], p. 167) : après avoir résumé *Molloy* de Beckett, il écrit : « Un résumé du contenu de l'œuvre est ici encore moins utile qu'il ne l'est généralement pour des œuvres littéraires : l'histoire ne constitue en effet qu'un prétexte au service de l'écriture elle-même. »...

5. Ce qui s'explique ainsi, pour Vanier : « Face à la technicité demandée par le commentaire de documents, les élèves se contentent souvent de paraphraser. »

La conclusion de cette analyse lucide fait toutefois resurgir le paradoxe en cause :

Ainsi la paraphrase paraît condamnable lorsqu'elle révèle la faiblesse des connaissances de l'élève et qu'elle consiste **en une simple redite du document** proposé sans apport personnel.

Autrement dit, ce n'est pas la paraphrase qui est condamnable, mais son utilisation ; c'est pourtant la paraphrase qui est condamnée – comme redite...

Le commentaire philosophique ne fait pas exception à la règle : dans la même plaquette où écrit Vanier, et où de nombreuses remarques montrent une réelle distance par rapport au rejet de la paraphrase, on peut lire (Boucris et Elzière, 1994, p. 16) :

Il s'agit d'**élucider le sens** du texte, **ce que dit l'auteur**. Cette partie doit montrer que le texte a été lu attentivement et en profondeur.

Cette étude n'est
ni une paraphrase,
ni un résumé,
[...].

N. Hedjerassi (1997, p. 219) fait également apparaître, mais toujours sans le remettre en cause, ce paradoxe :

Un principe d'humilité est souvent énoncé, qui rappelle le **respect fidèle** dû au texte, pour se mettre pleinement à l'écoute de ce qu'il dit, pour le comprendre. Mais le premier des risques reste néanmoins caractérisé comme la **paraphrase** suiviste, qui se réduit à une **ruminati on passive** des termes du texte, sans que rien ne fasse question².

Ce paradoxe n'est jamais réellement décrit ni remis en cause, alors qu'il mine finalement le fondement même du rejet, *en soi*, de la paraphrase. Au reste, dans notre inventaire des fragilités du socle conceptuel du rejet de la paraphrase dans le commentaire, il vaut la peine d'évoquer les différences entre la conception de ce défaut selon les disciplines. Si le rejet de la paraphrase se fonde, on l'a vu, sur le même refus de la *répétition* dans ces trois disciplines³, ce ne sont pas les mêmes phénomènes qui induisent l'impression de répétition dans tous les cas, comme le font remarquer M.-A. Blondot et J. Livet (1994, p. 65), pour qui « la paraphrase n'a pas nécessairement le même sens pour les professeurs de français et de philosophie » :

En littérature, dans le commentaire composé, la paraphrase semble exclue d'abord en raison du statut esthétique du texte. [...] Ce n'est pas le cas en philosophie, où c'est la démarche argumentative, la dimension conceptuelle

1. Cf. Steiner (1978, p. 135), à propos de l'historien qui doit « expliquer son document, en d'autres termes le paraphraser, le transcrire, l'explicitier sur le plan lexical et grammatical. »

2. Suivent des citations de rapports de concours de l'agrégation de philosophie, où sont énoncés les principes que rapporte Hedjerassi, mais sans que le mot *paraphrase* apparaisse.

3. Cf. *supra*, p. 142 sq. (3.1.2.). Comme le rappelle L. Boucris (1994, p. 73), en introduction à son article intitulé « Réévaluer la paraphrase ? » : « La paraphrase est unanimement rejetée par les disciplines qui pratiquent le commentaire. Cette unanimité constitue un point de convergence manifeste et massif. Elle semble inviter à ne pas se questionner davantage. Chacun paraît savoir de quoi il s'agit : **paraphraser, c'est redire le même.** »

du texte qui est appréhendée [...]. Cela induit une autre différence dans l'appréciation de la paraphrase : le rejet de l'étude linéaire dans le commentaire composé de français semble en effet s'apparenter au refus de la paraphrase. En revanche, en philosophie, une lecture cursive du texte ne s'apparente pas nécessairement à la paraphrase.

On peut retrouver ici, mais entre diverses disciplines, ces imputations croisées de paraphrase que nous avons relevées plus haut, concernant le commentaire littéraire, dans une perspective historique ; c'est ce que fait ressortir Luc Boucris (1994, p. 73) :

Là où le philosophe démonte un raisonnement pas à pas, montrant la logique de l'enchaînement des concepts, le professeur de français ne serait-il pas prêt à dire « paraphrase » ?¹ À l'inverse, l'analyse d'une figure de style ne risque-t-elle pas d'apparaître aux yeux du philosophe ou de l'historien comme un inutile bavardage, le repérage d'un champ lexical comme simple paraphrase ?

Cette remarque suggère assez bien la difficulté pour un élève de comprendre ce que l'on attend de lui dans les commentaires divers qu'il a à rédiger, dans la mesure où il existe des reformulations autorisées, d'autres interdites, selon des critères et dans des conditions qui restent dans un flou que masque l'identité des définitions de l'objet, entendu constamment comme *répétition*...

3.3.6. Défaut de méthode²

Pour en revenir à l'explication française, on peut noter que cette incertitude sur le statut de la paraphrase n'est que le signe d'une difficulté à préciser exactement en quoi consiste l'explication de texte, ce qui n'empêche pas, bien sûr, d'être exigeant dans ses attentes – que ce soit dans le discours évaluatif des rapports de concours ou dans le discours prescriptif des Instructions officielles. En 1909, les Instructions officielles affirment³ :

Si aucun exercice n'est plus important, aucun n'est plus difficile, ni entendu de façons plus différentes, quelquefois opposées⁴.

1. Voici une illustration de cette intuition, dans Bergez (1986, p. 9) : « C'est cette unité entre ce qu'on appelle traditionnellement le "fond" et la "forme", qui différencie les textes littéraires des textes philosophiques. [...] Aussi bien le commentaire littéraire est-il différent du commentaire philosophique, qui s'apparente davantage à la paraphrase. »

2. Meschonnic (1970, p. 142) : « Il y a des honnêtes gens qui, au moment de parler ou d'écrire sur la littérature, au moment de l'enseigner, se vantent encore de n'avoir pas de méthode. »

3. Instructions du 22 février 1909, correspondant aux programmes de 1902, dans les *Instructions concernant les programmes*, p. 83.

4. Quinze ans auraient-ils suffi à modifier la donne ? C'est ce que laisse supposer cette remarque des Instructions officielles de 1925 affirmant (Vuibert, p. 34) : « De cette explication la théorie a trop souvent été exposée pour qu'il soit nécessaire d'y insister une fois de plus. »

Cela est à mettre en relation avec cette étrange idée, longtemps affirmée, qu'il n'y a pas de méthode générale, mais une méthode à chaque texte, comme le disent respectivement ces mêmes Instructions officielles de 1909¹ et celles de 1938² :

Variant avec les circonstances, avec les auteurs, avec les ouvrages d'un même auteur, avec les points de vue où les différents esprits se placent pour les juger, elle ne peut guère être assujettie à des règles absolues.

Il n'y a pas, il ne peut pas y avoir de type unique d'explication française, de plan passe-partout, de schéma applicable à tous les textes indifféremment. La manière de concevoir et de conduire une explication varie nécessairement, ne disons pas d'un auteur à l'autre – il est trop évident qu'un poète ne s'explique pas comme un prosateur – mais d'une œuvre et d'une page à l'autre chez un écrivain.

Une telle affirmation, reprise dans les rapports³ (où elle coexiste curieusement avec une exigence de *méthode* constamment renouvelée⁴), explique assez bien les variations dans le discours sur l'explication de texte⁵, mais donne à penser surtout que c'est sur autre chose que sur un savoir-faire que vont être fondées la formation de l'élève et l'évaluation du candidat⁶.

1. *Instructions* de 1925, Vuibert, p. 83.

2. *Instructions* de 1938, Vuibert, p. 66.

3. « Nous leur rappelons que l'explication française doit changer de caractère avec chaque ouvrage. » (AG 1894, p. 326 *sq.*) ; « Ce qui rend l'explication des textes souvent difficile et toujours assez délicate, c'est qu'il n'y a pas, sur ce point, de procédé général, ni de méthode uniforme à recommander. Le génie de l'auteur, la nature du texte désigné par le sort, le tempérament même de la personne qui explique en décident. » (AL[F] 1900, p. 120) ; « Il y a des méthodes d'explication qui varient selon le caractère de chaque texte et s'y adaptent. » (AL[H] 1910, p. 200) ; « Il n'y a pas, il ne saurait y avoir de modèle unique d'explication française. Une des difficultés de cette épreuve vient justement de ce qu'il faut, dans un temps très court, choisir le cadre qui est le plus susceptible de mettre en valeur la page à expliquer » (AL[F] 1919, p. 12) ; « On a trop souvent méconnu que la méthode, - qui consiste à comprendre tout le texte et à le faire comprendre, - doit s'adapter à la nature de ce texte, à son époque, au genre dont il relève ; ici le commentaire philologique doit prédominer ; là, ce sont les idées qu'il s'agit avant tout de dégager, de justifier ou de critiquer ; là, c'est l'impression poétique qu'il faut faire sentir, et les moyens par lesquels elle est obtenue qu'il convient d'analyser. » (AG 1920, p. 18) ; « Aucune méthodologie ne peut se flatter ni de la résoudre ni même de la définir parfaitement. La seule règle générale de méthode est que la méthode doit être toujours adaptée au texte. » (AL[F] 1945, p. 17).

4. Le même problème se pose pour l'explication de texte que doit mener l'enseignant dans sa classe : cf. cette remarque extraite d'un manuel rédigé par un inspecteur de l'enseignement primaire (Cortat, 1957, p. 13) : « La difficulté maîtresse de l'exercice réside, nous semble-t-il, en ce que le professeur ne peut adopter une méthode valable une fois pour toutes. Et d'autre part, la quête à bâtons rompus, le vagabondage ou la flânerie à travers le texte, bref, l'absence de méthode, ne sont ni moins périlleux ni moins décevants. »

5. Un rapport a le mérite de le reconnaître, après avoir cité le texte de Péguy (voir ci-dessus, p. 170) : « L'exercice est en effet ancien. Sa technique a un peu évolué. En 150 ans il a été l'objet de nombreuses reformulations, et, à date régulière, de critiques virulentes. **Son épistémologie est consternante ou incohérente. Sa méthodologie est difficile, et mouvante.** Et pourtant c'est un exercice insubmersible » (ALM(I) 1996, p. 53-55).

6. Pour Desjardins (1949, p. 122), « cette infinie variété méthodologique, suggérée par l'infini variété des textes » n'est pas un problème, « car une émotion littéraire véritable, comme toute émotion, crée naturellement, pour ainsi dire, l'unité dans l'esprit qui la ressent » ; de fait, disait Desjardins quelques lignes plus haut, « il y a une explication littéraire dans la mesure où il y a communication d'une émotion de beauté, communion entre ceux qui lisent ensemble un beau texte, entre le maître et les élèves. » Serait-ce qu'en dernier ressort l'explication serait le lieu de l'expression du don, de l'intelligence ? Le rapport suivant le dit explicitement : « L'explication littéraire d'un texte est un exercice difficile, qui exige des qualités éminentes et la réunion de **don**s très divers. Un des aspects de cette difficulté c'est qu'aucune méthodologie ne peut se flatter ni de la résoudre ni même de la définir parfaitement. La seule règle générale de méthode est que la méthode doit être toujours adaptée au texte.

La *paraphrase*, loin d'être en soi un phénomène identifiable, désigne, sur des critères fluctuants, un discours métatextuel perçu comme inadapté. La même paraphrase n'est pas reprochée quand ce même discours métatextuel montre des qualités que le correcteur reconnaît. C'est sans doute cette fluctuation qui permet à A. Rouxel (1996, p. 94) d'écrire :

La paraphrase se manifeste sous des formes diverses : reformulation épousant la syntaxe d'un auteur, écriture métissée, montage de citations, et, **à l'époque contemporaine, mise en scène du texte à l'aide d'un métalangage sommaire.**

On ne saurait mieux dire (sans le dire) que la paraphrase n'est que le *mauvais* commentaire, indéfinissable de façon claire – ce qui n'empêche pas, on l'a vu, que la définition donnée soit toujours la même¹.

[...] La sensibilité esthétique et morale, le **don** de sympathiser avec l'auteur et de communiquer ce qu'on ressent échappent aux formules et ne relèvent guère de préceptes définis. Or, quand cette sensibilité et ce **don** font défaut, aucune vraie réussite n'est possible » (AL[F] 1945, p. 17). On trouvera encore dans les rapports suivants l'expression de l'exigence du don ou de l'intelligence : AL[H] 1869, p. 7 ; AL[H] 1919, p. 235 ; AL(F) 1932, p. 207 ; AG 1934, p. 114 ; AG 1951, p. 9 ; ALM(F)1964, p. 49 ; AG 1976, p. 50 ; CLM(I) 1987, p. 50.

1. Un phénomène identique (et d'ailleurs très proche de notre objet) a été mis en lumière par V. Houdart-Merot (1998, p. 196) : dans son analyse de copies de baccalauréat de l'académie d'Orléans-Tours (commentaire d'un extrait de la *Presqu'île* de J. Gracq), c'est que « l'exigence de composition ou de lien entre le fond et la forme se manifeste surtout dans les mauvaises copies. » Elle observe même (*ibid.*, p. 197) que « les devoirs qui proposent une explication linéaire obtiennent de meilleurs résultats »... Comme si le correcteur identifiait un phénomène (la composition ici, la paraphrase là) à partir d'une impression globale *d'un autre ordre*, le même phénomène passant inaperçu dans une meilleure évaluation globale et intuitive.

CONCLUSION DU CHAPITRE 3

La manifestation de cette variation qui nous intéresse le plus est l'injonction paradoxale dégagée plus haut, par le fait que la paraphrase est *à la fois* condamnée comme impossible et exigée comme nécessaire, *sans être jamais nommée ainsi dans ce cas*. Or, ne pas nommer paraphrases les reformulations recommandées tout en définissant la paraphrase comme une reformulation s'apparente à un véritable *déni*, dont il n'est pas impossible de se figurer l'utilité : ce qui se profile en effet ici est qu'il y a une forme de métatexte nécessaire mais inavouable, dont la légitimité ne doit pas apparaître sous peine de mettre en danger la croyance proclamée de la littérature comme mode de discours intouchable, non reformulable, non traduisible. Croyance qui est à la source d'une sacralité du texte littéraire et de la culture en général, posée comme n'étant pas accessible à n'importe quel discours, surtout quand il est trop *scolaire*¹.

1. On voit bien comment la *paraphrase* subit le même sort que le *scolaire*... Rappelons les mots célèbres de Bourdieu et de Passeron (1964, p. 35) : « L'École [...] serait la voie royale de la démocratisation de la culture, si elle ne consacrait, en les ignorant, les inégalités initiales devant la culture et si elle n'allait souvent – en reprochant par exemple à un travail scolaire d'être trop "scolaire" – jusqu'à dévaloriser la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne porte pas la marque roturière de l'effort et a, de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la grâce. » Ce qui ressemble bien à une structuration idéologique de présupposés théoriques évoque par ailleurs les propositions que faisait Louis Althusser en 1970 (voir Althusser, 1995) sur le rôle des « Appareils Idéologiques d'État », dont l'École, dans la « reproduction des rapports de production » (p. 20 et *passim*). L'une des conséquences de ce rôle est pour lui la structuration de l'École en niveaux d'études dont chacun dote une catégorie d'élèves, selon leur origine de classe, de « l'idéologie qui convient au rôle qu'elle doit remplir dans la société de classe » (*ibid.*, p. 175 et p. 291), par l'inculcation de « vertus contrastées » – « modestie, résignation, soumission d'une part, cynisme, mépris, hauteur, sûreté, grandeur et hauteur, voire beau-parler et habileté d'autre part » (*ibid.*). C'est sur ces bases que Renée Balibar (1974) a écrit *Les français fictifs*, pour dénoncer le rôle que la littérature et sa scolarisation jouent, selon elle, dans ce processus ; sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans le détail de la démonstration, il est intéressant de citer les propos d'É. Balibar et de P. Macherey qui explicitent, dans la « présentation » de l'ouvrage, l'un des fondements de la théorie de R. Balibar : la « division scolaire [...] se réalise d'abord [...] comme une *division linguistique* », qui « suppose une *langue commune* », mais des « *pratiques différentes d'une même langue* », qui sont à l'origine de la « contradiction entre des pratiques scolaires », qu'ils décrivent notamment comme des contradictions, « entre la pratique "primaire" de la *rédaction-narration*, exercice de "simple" apprentissage de la langue "correcte", exprimant la "réalité", et la pratique "secondaire" de la *dissertation-explication de textes*, exercice formellement "créateur", supposant l'utilisation et l'imitation des textes littéraires » (p. 27). On voit bien comment une lecture de cette nature interpréterait ce que je pose, concernant la paraphrase, comme injonction paradoxale dans l'institution scolaire, qui non seulement préconise la paraphrase aux niveaux scolaires inférieurs, réservant au lycée un autre mode de rapport métatextuel au texte, mais encore masque la part de paraphrase dans la pratique métatextuelle valorisée, pour mieux faire ressortir et légitimer une hiérarchie entre les traitements métatextuels des textes qui ne serait que le reflet d'une hiérarchie sociale.

CHAPITRE 4 :

Aux sources du discours de disqualification de la paraphrase

INTRODUCTION

La paraphrase est actuellement disqualifiée, c'est entendu. Qu'il ne soit pas sûr que l'on entende toujours et partout la même chose sous ce mot-là n'empêche pas, on l'a vu, la rigueur de la condamnation. Le mot a mauvaise presse depuis longtemps, avant même que soit totalement illégitime la pratique de reformulation des textes, comme on a pu s'en rendre compte dans l'analyse des discours scolaires sur la paraphrase au XIX^e siècle. Si l'on a trouvé, depuis un siècle environ, une sorte de stabilité dans la définition de la paraphrase, entendue (et condamnée) comme *répétition du texte*, les conditions qui font voir dans un discours une répétition changent insensiblement selon les époques : c'est ce que voulaient montrer les analyses du chapitre précédent.

Il convient désormais de se placer dans une perspective synchronique, pour analyser les sources où puise *aujourd'hui* le discours de dévaluation de la paraphrase. Celui-ci trouve en fait sa légitimité dans un paradigme construit à partir de diverses théories cherchant à cerner le « texte littéraire » ou la « lecture littéraire » : ce sont elles qu'il s'agit d'interroger pour comprendre comment peut se fonder théoriquement le discours scolaire actuel sur la paraphrase¹. Il va de soi qu'il ne s'agira pas, dans les lignes qui suivent, de rendre compte des « théories du texte littéraire » (dont il sera question en 4.1.) ou des « théories de la lecture littéraire » (4.2.). L'objectif est davantage circonscrit à notre sujet : il s'agit de montrer, par une revue rapide de quelques aspects de ces théories, comment peut se dessiner, de façon quasiment consensuelle, à partir de quelques présupposés théoriques communs, une certaine conception du texte littéraire, de sa lecture et de son commentaire, qui justifie, plus ou moins explicitement, une disqualification de la paraphrase comme mode de relation métatextuelle au texte littéraire.

L'objectif est de faire ressortir quels sont les fondements théoriques que se donne actuellement la discipline « français » pour légitimer l'interdit de la paraphrase : outre que cela ne préjuge pas des raisons que se donnent d'autres disciplines pour condamner la paraphrase, en s'appuyant sur des paradigmes différents², il est clair

1. Pour reprendre les termes de Chevallard (1985, p. 23), il s'agira de questionner les discours d'une partie de *l'environnement* du système didactique (les *savants*) convoqués par ceux qui en constituent la *noosphère*.

2. Cf. par exemple la thèse de Nassira Hedjerassi (1997), qui fait apparaître d'autres présupposés dans l'interdit de certains modes de discours posés comme antinomiques à un rapport philosophique au texte.

qu'analyser celui qui fonde le rejet de la paraphrase dans le commentaire de texte littéraire ne veut pas dire le valider. Au contraire, pourrait-on dire : les études qui suivent feront apparaître la fragilité de certaines conceptions, qui reposent plus sur une *doxa* que sur une *argumentation*.

Ce qui nous interrogera particulièrement est la manière dont certaines conceptions de la littérature se sont constituées comme référent théorique d'un enseignement littéraire, au prix d'une naturalisation qui en a fait une doctrine incontestable, transmutant du même coup des effets de croyance en des effets de savoirs¹, ou des hypothèses à fonction heuristique en affirmations péremptoires présentées comme démontrées. Susceptibles à ce titre de « transposition didactique », elles engagent non plus un travail de recherche mais la construction de normes de discours et de comportements face au texte littéraire. Les justifications actuelles du rejet de la paraphrase, autrement dit d'un mode de rapport au texte littéraire parfaitement répertorié socialement mais disqualifié scolairement, en sont une des manifestations.

1. Ce qui revient, pour reprendre les termes de Bourdieu (1992, p. 261), à « transformer la *doxa* en *orthodoxie* ou en *dogme*. »

4.1. LES THÉORIES DU TEXTE LITTÉRAIRE

Une religion de l'œuvre comme forme.

JACQUES DERRIDA¹

L'exigence de méthode théorique en matière littéraire n'est pas neuve, et le XIX^e siècle, avec la renaissance de la philologie (et son application à la littérature française) ou la constitution d'une histoire littéraire positive en a fourni des exemples évidents. La deuxième moitié de notre siècle a cependant poussé plus loin la revendication d'une *théorie littéraire*, renvoyant dans la *pratique littéraire* les autres modes de traitement de la littérature. C'est ce que peut affirmer A. Compagnon, dans *Le Démon de la théorie* (1998, p. 19) :

La théorie fait contraste avec la pratique des études littéraires, c'est-à-dire la critique et l'histoire littéraire, et elle analyse cette pratique, ou plutôt ces pratiques, les décrit, rend explicites leurs présupposés, en somme les critique (critiquer, c'est séparer, discriminer). La théorie, ce serait donc en première approximation la *critique de la critique*, ou la *métacritique*.

Cette revendication, à vrai dire, cadre mal avec la « nostalgie » dont est empreinte cette étude – nostalgie, *dixit* Compagnon, du « courant puissant » que connurent les « années féériques », les « mirifiques années soixante » (*ibid.*, p. 10)... Mais, fût-elle entachée de quelque trace de magie, la revendication du *théorique* n'en est pas moins exprimée, et se trouve être assez fidèle à celles qui fleurissaient dans ces années de référence. C'est sous ces auspices que l'on appellera « théories du texte littéraire » les diverses théories *métacritiques* de la deuxième moitié du vingtième siècle qui :

- ont pris le texte littéraire pour objet d'étude (unique ou non) ;
- se sont peu ou prou (mais explicitement) réclamées de la linguistique – ou plus exactement de la sémiologie – saussurienne et de l'école des formalistes russes ;
- ont revendiqué la scientificité de leur approche.

Parler des « théories du texte littéraire »² est donc un moyen commode pour ranger sous une même étiquette la sémiotique (du moins sa partie qui se préoccupe du fait littéraire), la stylistique, la narratologie, la poétique, la néo-rhétorique, voire la linguistique (quand elle s'intéresse au texte littéraire) – la frontière entre certaines de ces disciplines étant suffisamment floue pour qu'il n'y ait pas scandale à les unifier.

1. J. Derrida, *L'Écriture et la différence* (1967, p. 48). On trouve ces mots (contrepoint à Flaubert) dans la conclusion de son chapitre consacré à Jean Rousset.

2. Expression que j'emploierai constamment entre guillemets, pour montrer le caractère *construit* de ce qui n'a pas, en fait, d'unité.

4.1.1. L'inviolabilité du texte littéraire

Les « théories du texte littéraire » montrent souvent une tendance à l'*absolutisation* du texte¹, sous l'égide d'écrivains institués par là même maîtres fondateurs, des Romantiques allemands à Blanchot, en passant par Mallarmé, Valéry ou les formalistes russes. Pour seul exemple, cette page de Blanchot, citée à deux reprises par Genette (1966, p. 79 et 1982, p. 239) :

L'œuvre poétique a une signification dont la structure est originale et **irréductible**... Le premier caractère de la signification poétique, c'est qu'elle est liée, **sans changement possible**, au langage qui la manifeste. [...] La poésie exige pour être comprise un **acquiescement total** à la forme **unique** qu'elle propose. [...] Ce que le poème signifie coïncide exactement avec ce qu'il est².

À chaque fois, Genette marque son accord avec cette sorte d'*ontologie poétique*, ajoutant qu'une telle profession de foi vaut aussi pour la prose littéraire – sans aucun souci d'apporter la moindre preuve ou le moindre argument à l'affirmation de Blanchot ni à son propre amendement.

L'*impossibilité du changement*, l'*irréductibilité*, l'*unicité* de la forme se retrouvent dans nombre d'écrits théoriques, comme ici sous forme de *pétition de principe*, même en dehors du cadre des études littéraires. Ainsi, C. Fuchs dans son article « Éléments pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits » (1982b, p. 74) affirme :

Le texte littéraire doit son **incomparabilité** radicale, sa spécificité **irréductible** à son caractère *unique*, non extensible et **non reproductible**.

Une question triviale se pose d'emblée : en quoi cette définition ne conviendrait-elle pas à toute production verbale ? Juridiquement, c'est déjà le cas pour tout écrit publié ; moralement, il est douteux qu'une confiance faite à un interlocuteur puisse n'être pas caractérisée, aux yeux de ce dernier, par « son caractère unique, non extensible et non reproductible »... Ce n'est pas une boutade : on est bien là au cœur de la question de la légitimité même de la notion de *texte* et singulièrement du *texte littéraire*³ ; question souvent traitée et en général conclue par la reconnaissance de son caractère

1. Le terme est de Bourdieu (1992, p. 276), qui voit dans ce phénomène une forme parmi d'autres de la *sacralisation* du texte que la doxa littéraire a toujours mise en œuvre : cf. Sarrazin (1987). Les « théories du texte littéraire » sont de ce point de vue, au-delà des divergences théoriques, en continuité avec tous les discours traditionnels sur la littérature. Cf. Meschonnic (1973, p. 220) : « Des techniques sémiotiques modernes servent à une vieille fin, qui est la quête de Dieu déguisée en métalangage. » Ou encore Eagleton (1994, p. 121) : « Le structuralisme est, entre autres choses, une tentative de plus de la théorie littéraire pour remplacer la religion par quelque chose d'aussi efficace : en l'occurrence, la religion moderne de la science. »

2. *Faux Pas* (1943).

3. On peut comparer avec ces mots de Genette (1982, p. 240) qui, cherchant à poser une frontière entre les textes sur le critère de la traduisibilité, pose qu'il convient de distinguer « entre textes pour lesquels les défauts inévitables de la traduction sont dommageables (ce sont les littéraires) et ceux pour lesquels ils sont négligeables : ce sont les autres, **encore qu'une bévée dans une dépêche diplomatique ou une résolution internationale puisse avoir de fâcheuses conséquences**. » La concession mine l'argument, mais l'argument est quand même présenté comme valide...

aporétique¹, ce qui n'empêche pas de fonder sur une définition nécessairement empirique et reconnue comme telle tout un système conceptuel posé, lui, comme absolu.

4.1.2. La littérarité

L'*unicité*² se retrouve chez Riffaterre (1979a, p. 8) qui, pour dessiner son champ théorique de la stylistique, affirme :

Le texte est toujours *unique* en son genre. Et cette *unicité* est, me semble-t-il, la définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité.

Voilà posé ce que l'on peut considérer comme le concept clé de nombre de « théories du texte littéraire » : la *littérarité*, concept forgé par Jakobson en 1919 (1973, p. 16) :

L'objet de la science littéraire n'est pas la littérature mais la littérarité³, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire.

Cette spécificité de l'œuvre littéraire, cette littérarité, ne sera jamais fondée théoriquement, mais elle se légitime par l'idée constamment réaffirmée que la langue littéraire diffère de la langue quotidienne⁴. Ainsi, à propos de la poésie, Riffaterre peut affirmer, dans *La Production du texte* (1979a, p. 29) :

Un poème ne signifie pas de la même manière qu'un texte non poétique. La différence est encore plus grande si l'on compare la communication en poésie à la communication dans la vie quotidienne, à l'emploi utilitaire de la langue.

Ou encore dans *Sémiotique de la poésie* (1983, p. 11) :

La langue de la poésie diffère de celle de l'usage courant. C'est là un fait que le lecteur le moins sophistiqué sent d'instinct.

C'est pour dire la même chose que Delas et Filliolet (1973, p. 53) mettent eux aussi à contribution l'instinct du récepteur face à un texte poétique :

Il sent immédiatement la non-pertinence de toute **paraphrase** ou de toute **traduction** en une langue « prosaïque ».

1. Dernier exemple en date : Compagnon (1998), *Le Démon de la théorie*, p. 45 sq.

2. Le concept, au demeurant, n'est pas neuf : c'est sur lui que se fonde même toutes les théories littéraires classiques. Notons d'ailleurs au passage ce paradoxe repéré par Compagnon (1998, p. 33) : le « canon » constitué à partir d'une conception romantique de la littérature « est composé d'un ensemble d'œuvres valorisées à la fois en raison de l'unicité de leur forme et de l'universalité (au moins à l'échelle nationale) de leur contenu ; la grande œuvre est réputée à la fois unique et universelle. »

3. « *Literarumost'* », comme juge bon de le préciser Todorov, dans une citation de cette phrase (1971, p. 10).

4. Sur la notion de littérarité et sur son histoire, cf. Aron (1984, p. 9 sq.).

Voilà clairement énoncée la cause de l'interdit actuel de la paraphrase, que Van Peer (1993, p. 454) exprime à sa manière (je traduis) :

Un poème dont le contenu (ou propos) est facile à dissocier de sa forme (ou expression) n'est pas en général un poème d'un grand mérite. En d'autres termes, changer (par la **paraphrase**) l'expression veut souvent dire aussi, quand il s'agit d'un poème, changer sa force (illocutoire).

Cela ne concerne pas la seule poésie, c'est là un critère décisif de littéarité : si la langue littéraire diffère de la langue courante, ce n'est pas tant du fait de la prééminence de la forme¹ qu'en vertu de l'indissociabilité du fond et de la forme, clairement illustrée par G. Genette : critiquant une forme de paraphrase (bien que Genette n'emploie pas le mot) pratiquée par Bruce Morrissette sur l'œuvre romanesque de Robbe-Grillet, il conclut (Genette, 1966, p. 79) :

*Son sens est inséparable de sa forme, et l'on ne peut davantage reconstituer l'action d'un de ses romans au-delà du récit textuel qu'on ne peut atteindre le sens d'un poème en modifiant son expression littérale. « **Reconstruire** » un roman de Robbe-Grillet, comme « **traduire** » un poème de Mallarmé, c'est l'effacer.*

Jean Cohen, dans *Structure du langage poétique* (1966, p. 34), pose le même principe, en opposant les langages scientifique et poétique² :

Le **traducteur** ne **trahit** jamais que les textes **littéraires**. Le langage scientifique, quant à lui, reste traduisible, et même, dans certains cas, parfaitement traduisible, ce qui prouve que plus la pensée devient abstraite et moins elle colle au langage.

Cette affirmation de l'*intraduisibilité* du texte littéraire, dont on examinera plus loin³ la pertinence, repose sur le postulat que la langue littéraire ne signifie pas de la même façon que la langue ordinaire. C'est ainsi que Riffaterre, rejetant une interprétation « orientée selon l'axe vertical », c'est-à-dire « l'axe qui joint le signifiant au signifié et au référent » (1979a, p. 29) se demande (p. 36) :

Ne serait-ce pas que le texte est à lui-même son propre système référentiel ?

L'auto-référentialité est une donnée essentielle des « théories du texte littéraire ». Rey-Debove, dans *Le métalangage* (1978), par des chemins différents mais où l'on retrouve comme noyau dur la notion de littéarité (p. 287), la pose également comme constitutive du texte littéraire : la signification en littérature devrait s'entendre sur le mode de la « connotation autonymique » (ou « connotation langagière réflexive »), qu'elle définit comme « la situation d'un signe qui signifie, comme

1. « Le texte littéraire ou poétique [...] est avant tout une forme » (Rey-Debove, 1997, p. 287) ; « La forme est prééminente » (Riffaterre, 1971, p. 148).

2. Comme, une décennie plus tard, le Groupe μ (voir notamment Groupe μ , 1990 [1977], p. 194 *sq.*).

3. Ci-dessous, p. 206 (4.1.9.).

connotateur, son signifiant et son signifié dénотatif¹ » (*ibid.*, p. 253). La conséquence nous intéresse particulièrement (*ibid.*, p. 290) :

Le fait qu'une séquence à connotation autonymique ne puisse avoir de synonyme (à cause du signifiant inséré dans le signifié) rend caduque toute analyse du texte qui le **paraphraserait** et pose le problème de la **traduction** en langue étrangère.

Notons au passage que la traduction dans une langue étrangère n'est qu'un *problème*, mais ce que Jakobson appelle la « traduction intralinguale » (1963, p. 79) est, d'emblée, *caduque*².

4.1.3. La fonction poétique

Une telle conception du texte littéraire, de sa signification et de son interprétation repose sur ce que l'on pourrait appeler la *vulgate jakobsonienne*. Outre le concept-clé de littéarité, c'est à Jakobson que l'on doit une notion non moins importante, celle de *fonction poétique*, dans laquelle il voit l'une des six fonctions du langage, et qu'il caractérise, dans un article de 1960 repris dans ses *Essais de linguistique générale* (1963) par « l'accent mis sur le message pour son propre compte », ce en quoi elle « met en évidence le côté palpable des signes. » (p. 218). Jakobson prenait soin de préciser (p. 219) :

L'étude de la fonction poétique doit outrepasser les limites de la poésie, et d'autre part, l'analyse linguistique de la poésie ne peut se limiter à la fonction poétique.

Néanmoins, ses propositions ont été souvent utilisées pour légitimer l'idée qu'il existerait un *langage littéraire*, un *mode de signification spécifiquement littéraire*, fondée sur une interpénétration du signifié et du signifiant, une indissociabilité du sens et de la forme, une « intégration du son et du sens au sein d'un tout indivisible³. »

Dans cette optique, l'interdit de la paraphrase s'explique parfaitement. Il faut ici rappeler l'une des propositions principales de Jakobson (*ibid.*, p. 220) :

La fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison. L'équivalence est promue au rang de procédé constitutif de la séquence.

Alors que pour Jakobson ce principe ne fait que caractériser *une* des fonctions du langage (et non du langage *poétique*), il a souvent été pris pour un critère absolu de

1. Pour une définition plus précise de cette notion, voir *infra*, p. 379 et note 1.

2. Sur le discours des traductologues, voir ci-dessous, p. 206 (4.1.9.).

3. C'est ainsi que Jakobson, en 1935, caractérisait la « troisième étape » de la « recherche formaliste » (1977, p. 77).

*littérarité*¹. On peut dès lors comprendre que la paraphrase soit illégitime : si l'on pose que le *langage littéraire* se caractérise par la *projection de l'axe paradigmatique sur l'axe syntagmatique*, le principe même de la paraphrase, en tant qu'« elle relève de la dimension paradigmatique du langage » (Greimas et Courtés, 1978, p. 268), est inacceptable pour le texte littéraire. On pourrait grossièrement résumer ce qui précède par cet axiome : puisque dans le texte littéraire le principe d'équivalence est, *via* la fonction poétique, projeté sur l'axe syntagmatique, il ne peut plus se justifier sur l'axe paradigmatique²... La conclusion est claire : *traduttore, traditore* (pour recourir à cet exemple *typique* de la théorie, en ce qu'il illustre ce qu'il veut dire...³), ou, plus « prosaïquement », mais pour mieux encore établir le lien avec l'objet de notre enquête : « la paraphrase devient trahison », comme l'écrit Claude Rudigoz (1988, p. 69)⁴.

4.1.4. Les dérivés didactiques d'un présupposé théorique

On a là le dernier avatar d'une « poétique essentialiste⁵ », pour reprendre le mot de Genette (dans *Fiction et Diction*, 1991, p. 16) dont l'histoire

peut être décrite comme un long et laborieux effort pour passer du critère thématique⁶ au critère formel.

Que cette poétique se soit peu à peu imposée dans les études littéraires – ou du moins dans le versant théoricien de ces dernières – est à enregistrer comme tel et n'est pas en soi un problème, tant qu'une position à caractère méthodologique ne quitte pas son champ d'investigation.

La question qui se pose est de savoir comment peuvent *jouer* ces théories dans un contexte didactique, à partir du moment où les concepts qu'elles mobilisent ou construisent sont réifiés et posés comme base d'un traitement scolaire – et normatif – des textes littéraires. Il faudrait en réalité parler plutôt du texte posé *par ailleurs* comme littéraire, sur des critères qui ne relèvent pas du descriptif mais de l'évaluatif,

1. Pour une revue des critiques du principe d'équivalence dans la définition de la littérarité, cf. Aron (1984, p. 37 sq.).

2. Cf. Riffaterre, *La production du texte* (1979a) : « L'interprétation du sens poétique selon l'axe **vertical** nous égare », puisque « le texte est à lui-même son propre système référentiel » (p. 36) et que « dans la sémantique du poème *l'axe des significations est horizontal* » (p. 38).

3. Jakobson (1963, p. 86) : « S'il nous fallait traduire la formule traditionnelle *Traduttore, traditore*, par "le traducteur est un traître", nous priverions l'épigramme italienne de sa valeur paronomastique. » Prétention qui n'en dit pas aussi long que la suite de ce propos, qui conclut l'article de Jakobson : « D'où une attitude cognitive qui nous obligerait à changer cet aphorisme en une proposition plus explicite, et à répondre aux questions : traducteur de quels messages ? traître à quelles valeurs ? » O. Reboul (1993 [1984], p. 37) : « Partons de la maxime italienne : *Traduttore, traditore* ; elle est proprement intraduisible. Si je dis : traducteur, traître, je perds la répétition de syllabe (paronomase) qui fait sa force. »

4. Pour combiner les formules : « Toute reformulation, toute traduction est nécessairement trahison » (Fuchs, 1982a, p. 168).

5. Par opposition à une poétique « conditionaliste », « confiant au jugement de goût [...] le critère de toute littérarité » (Genette, 1991, p. 26).

6. Soit le critère fondé sur l'objet du texte : toute fiction peut être considérée comme littéraire selon ce critère – depuis Aristote (*ibid.*, p. 16-21).

tant il est vrai, comme l'a montré Genette dans *Fiction et Diction* (1991, p. 27), que peuvent coexister de façon incohérente, dans un même discours, le subjectivisme éclairé (et élitiste) qui détermine, au nom du goût, la littérarité d'une œuvre, et l'objectivisme théorique qui se donne des critères formels de littérarité.

Ce qui mérite d'être interrogé est la dérivation didactique de présupposés théoriques, valables dans leur configuration heuristique, mais fort contestables dans l'usage qui peut en être fait, dès lors qu'ils sont naturalisés et conçus comme un *savoir* susceptible de former la base d'un rapport aux textes – de façon qu'un B. Veck (1992, p. 50) se sente autorisé à poser

une des règles fondamentales du contrat disciplinaire instaurant le texte *littéraire* comme objet, comme donnée **intangibile**.

C'est cette naturalisation qu'il s'agit maintenant d'examiner, en montrant ce qui dans les prémisses des théories en question l'ont favorisée et rendue possible dans les processus de *transposition didactique*.

En premier lieu, analysons ce glissement, déjà signalé, qui amène à détourner les propositions de Jakobson pour poser qu'il existe un *langage poétique* ou *littéraire*. On prendra pour exemple l'article de C. Rudigoz (1988) cité plus haut (« Discours non paraphrasables »), parce qu'il condense à sa façon le processus qui fait passer du noyau dur de la doctrine évoquée jusqu'à maintenant, au refus de la paraphrase comme mode de rapport discursif au texte littéraire. Pour Rudigoz (1988, p. 51), il est « douteux » qu'il existe des « “discours référentiels”, des “discours émotifs”, etc., c'est-à-dire exerçant une seule des six fonctions postulées par Jakobson. » Mais cela ne l'empêche pas d'affirmer :

On peut cependant appeler « discours référentiel » tout discours dans lequel la fonction référentielle joue un rôle central, et ainsi de suite pour les cinq autres fonctions.

C. Rudigoz s'autorise donc à parler d'un « discours poétique » (p. 56), pour en arriver subrepticement à parler de « la poésie comme discours » (p. 61). Une fois posée, en quelque sorte *par la bande*, que la *poésie* existe, il est possible dès lors d'en analyser les caractéristiques *linguistiques*, et d'aborder les problèmes de *traduction* qu'elle pose (p. 61) :

La conception de la poésie comme discours où le signe est inversé (dominance du signifiant) nous éclaire sur ce qu'il faut entendre par paraphrase dans le domaine du discours poétique. Alors que le discours référentiel a une face signifiante purement fonctionnelle et transparente, le discours poétique produit du sens à la fois par sa face signifiée et sa face signifiante. En conséquence, si la paraphrase du discours référentiel transpose seulement le signifié, celle du discours poétique ne peut être aussi simple. Elle doit assurer une double équivalence : de signifié, certes, mais aussi de signifiant, cette dernière se dédoublant à son tour puisque le signifiant de la paraphrase poétique doit assurer un signifié de signifiant.

On retrouve là les termes de la proposition de Jakobson, mais entretemps, ce qui était chez ce dernier une propriété du langage devient la *caractéristique linguistique*

d'un type de discours (la poésie), susceptible d'un traitement particulier, la paraphrase poétique. Mais la doctrine peut être encore plus *intègre* ou plus *totalitaire*, et s'affirmer *en théorie* contre toute pratique (*ibid.*) :

Le discours poétique [...] – le plus paraphrasé de tous dans l'usage universitaire – est de tous le moins paraphrasable.

Pour exemplifier son propos, Rudigoz va, logiquement, prendre un exemple tiré d'un *texte littéraire* :

Au début de *Macbeth*, les sorcières qui apparaissent sur la lande s'écrient *Fair is foul and foul is fair*. Paraphrasons ces mots en français au seul plan référentiel : « Le bien est mal, et le mal est bien ». Ainsi limitée au signifié, la paraphrase abolit la fonction poétique. Les paroles des sorcières n'ont de pouvoir magique qu'autant que la confusion entre le bien et le mal est *prouvée* par la ressemblance du mot *fair* et du mot *foul*.

Passons sur ce nouveau glissement qui fait que, pour illustrer la *fonction poétique* du langage, on examine son « *pouvoir magique* »... L'essentiel réside dans l'argumentation, qui fonde le sens aussi bien sur le signifié que sur le signifiant, ou plus exactement les rend indissociables : ce qui est signifié (le lien entre mal et bien) est *prouvé*, c'est-à-dire en fait *réitéré* par ce qui signifie (la paronomase *fair/foul*).

4.1.5. « *Mimologismes* »

On touche là en fait au second point problématique de cette théorie, qui se trouvait déjà chez Jakobson. C. Rudigoz, en effet, reprend la problématique de ce dernier qui, pour illustrer la fonction poétique, prend l'exemple suivant : *I like Ike*, qu'il analyse ainsi (1963, p. 219) :

Les deux colons de la formule *I like / Ike* riment entre eux, et le second des deux mots à la rime est complètement inclus dans le premier (rime en écho), /lajk/ - /ajk/, image paronomastique d'un sentiment qui enveloppe totalement son objet. Les deux colons forment une allitération vocalique, et le premier des deux mots en allitération est inclus dans le second : /aj/ - /ajk/, image paronomastique du sujet aimant enveloppé par l'objet aimé.

On a là, comme chez Rudigoz, la combinaison de deux préoccupations : il ne s'agit pas seulement de décrire la chaîne pour y faire apparaître le phénomène de récurrence (les paronomases /aj/ - /lajk/ - /ajk/ ou /fɛr/ - /ful/) mais de signaler l'effet de sens de ce phénomène, les paronomases *réitérant* le signifié des signes utilisés (« enveloppement » du sujet dans le sentiment ou de l'objet dans le sujet ; lien entre bien et mal) : le signifiant reflète le signifié – c'est ainsi que peut se réaliser la projection de l'*équivalence* de l'axe paradigmatique sur l'axe syntagmatique, fondement du principe de fonction poétique énoncé par Jakobson.

On peut voir là finalement un avatar de ce que Genette, dans *Mimologiques* (1976, p. 9), a appelé le « mimologisme » - qui suppose,

entre le « mot » et la « chose », une relation d'analogie en reflet (d'imitation), laquelle *motive* , c'est-à-dire justifie, l'existence et le choix du premier.

Genette, analysant l'exemple cité à l'instant (*I like Ike*) et passant en revue les propositions théoriques de Jakobson, conclut (p. 311 *sq.*) :

La récurrence textuelle (similarités formelles étalées dans l'espace du texte) induit une sorte de récurrence parallèle au niveau du signifié [...]: similarités de sens étalées dans l'espace du contenu. C'est donc à la limite un véritable volume symbolique à trois dimensions qui s'établit dans le poème, et qui à vrai dire le constitue : réseau horizontal d'équivalences signifiantes (phoniques, métriques, grammaticales, intonationnelles, prosodiques) renvoyant à un autre réseau horizontal d'équivalences signifiées, au moyen d'une série d'équivalences sémantiques (verticales) de chaque forme à chaque sens (images) et de chaque groupe de sens à chaque groupe de formes (diagrammes¹): état hyperbolique et parfait de la « forêt de symboles » baudelairienne.

Il n'y a rien là qui, finalement, *disqualifie* cette théorie. À ceci près que lorsqu'elle s'applique à la poésie, elle ne fait que reformuler le postulat qui est à la source d'une forme particulière de poésie, la poésie symboliste, laquelle est précisément, comme le souligne Genette, le corpus de prédilection des tenants de cette théorie². Mais surtout, s'il ne peut pas être contesté que cette *motivation* du signe soit un effet esthétique (ou littéraire) possible grâce à une sorte de consensus culturel qui affecte tel ou tel texte d'une fonction poétique, retrouver par ce détour les affirmations de Valéry et en déduire l'existence d'un « langage poétique » est un abus théorique. C'est sur ce point que Genette termine son étude (*ibid.*, 313 *sq.*) :

Résurgence esthétique et dernier (?) refuge du mimologisme, cette idée du langage poétique comme compensation et défi à l'arbitraire du signe est devenue l'un des articles fondamentaux de notre « théorie » littéraire. Elle domine en fait *l'idée même* (en général et quelle qu'en soit la spécification) *de langage poétique* , métaphore fourvoyante qui procède toujours de la dichotomie entre poésie et « langage ordinaire », et qui transpose mythiquement sur le plan linguistique (relation entre signifiant et signifié) des caractéristiques d'organisation discursive appartenant en fait à un tout autre niveau : figural, stylistique, prosodique, etc.

La « métaphore fourvoyante » du « langage poétique »³, élargie à toute production dite littéraire ou esthétique, est souvent, dans la vulgate scolaire actuelle, naturalisée comme une évidence¹.

1. *Image* et *diagramme* sont des mots que Genette emprunte à Peirce (voir Genette, 1976, p. 305) : il s'agit de deux formes d'*icônes* : *icône de relation* (diagramme), *icône simples* (images).

2. H. R. Jauss (1980, p. 8) dira quant à lui : « Le dogme du caractère auto-référentiel du texte poétique [...] se réduit à la dimension réduite qui lui revient, l'époque de l'esthétisme. »

3. La paternité de cette conception est en général abusivement attribuée à Jakobson, comme par exemple chez Delas et Filliolet (1973) qui, partant de la définition de la fonction poétique du langage par Jakobson (p. 39), fondent toute une série de propositions théoriques sur l'idée de « langue » et de « langage » poétiques (p. 53 *sq.*). On sait qu'elle fonde les recherches de J. Cohen (1966), que Genette critiquait déjà dans son article « langage

4.1.6. Quelle littérature ?

Or, cette pétition de principe permet d'évacuer la question première, qui pourtant reste posée – et c'est là un troisième point d'achoppement : concernant les *textes*, à quel moment et dans quelles conditions peut-on dire qu'ils possèdent un degré de *poéticité* suffisant pour être qualifiés de *poétiques* ? Qui ou qu'est-ce qui déterminera la *littérarité* de tel texte ? Il n'a jamais été possible de déterminer un seul *critère de littérarité* (ou de *poéticité*, ces deux mots se veulent ici synonymes) qui n'ait pas été posé *a priori* : autrement dit, on n'a jamais validé autrement un critère de *littérarité* qu'en le mettant à l'épreuve d'un texte... littéraire, alors que le même critère aurait très bien pu être vérifié, selon les exigences propres à la méthode choisie, sur n'importe quel autre texte ou énoncé verbal. Comme le dit C. Reichler, dans *L'interprétation des textes* (1989, p. 87) :

On voit quelle circularité menace cette démarche : un modèle d'analyse emprunté produit des catégories à l'aide desquelles on classe les faits littéraires ; mais la qualité de « fait littéraire » elle-même est déterminée par l'appartenance à ces catégories, c'est-à-dire par les pertinences et les hiérarchies qu'elles établissent².

Le concept de *littérarité* a d'ailleurs fait l'objet de fortes critiques au moment même de son succès, de la part de Greimas notamment, qui écrit dans les toutes premières lignes de son introduction aux *Essais de sémiotique poétique* (1972, p. 6) :

La littérature en tant que discours autonome comportant en lui-même ses propres lois et sa spécificité intrinsèque est presque unanimement contestée, et le concept de littérarité qui voulait la fonder est aisément interprété comme une connotation socio-culturelle, variable selon le temps et l'espace humain.

poétique, poétique du langage » (1969, p. 123-153). La notion de « langage poétique » a été rapidement critiquée comme dérivé positiviste de l'esthétique romantique par Bakhtine (cf. Todorov, 1981, p. 62). J.-M. Adam (1992b, p. 23-25) en fait un rapide historique critique.

1. Un seul exemple suffira à illustrer ce phénomène extrêmement courant (dont on a vu des manifestations *supra*, p. 157 [3.2.2.]) : on trouve dans le court traité sur *La lecture* de V. Jouve (1993, p. 66) cette déclaration assez banale (je souligne en gras les formes les plus claires de la réification) : « **Il y a** donc plusieurs niveaux de lecture dans l'œuvre littéraire. Cette **réalité**, désormais unanimement admise, s'explique d'abord par la structure interne du texte. **On sait** depuis Jakobson que le **discours esthétique**, en privilégiant le signifiant, c'est-à-dire l'aspect charnel des signes, **est inévitablement voué** à l'ambiguïté. » On notera au passage que les théories récentes sur la lecture littéraire n'empêchent pas de réaffirmer subrepticement l'existence de l'*œuvre littéraire* ou du *discours esthétique*... Cf. ci-après, 4.2.

2. Cf. Nietzsche : « Si quelqu'un cache une chose derrière un buisson, la recherche en cet endroit précis et la trouve, il n'y a guère à louer dans cette recherche et dans cette découverte. » J'emprunte cette citation à Delas et Filliolet (1973, p. 17) qui, tout à leur volonté de critiquer la rhétorique classique, ne voient pas, dans cette phrase qu'ils lui opposent, une assez exacte critique de leur propre entreprise de recherche du « fait poétique »... Mettant les théories de Jakobson à l'épreuve d'un examen épistémologique, H. Göttner (1981) faisait déjà la même observation, sans enlever à l'approche jakobsonienne son statut scientifique, en raison de son intérêt méthodologique et heuristique. Au même moment, la critique épistémologique est plus virulente de la part de J.-C. Gardin (1981), en introduction et en conclusion d'un recueil d'études (ou d'« essais d'épistémologie pratique », pour en reprendre le sous-titre), qui montrent assez bien que les descriptions (ou « explications ») de textes se trouvent être un appareillage formel d'intuitions personnelles, non explicables, non réfutables et non reproductibles.

D'où ce constat (Greimas et Courtés, 1979, p. 214) :

Dans l'impossibilité de reconnaître l'existence de lois, ou même de simples régularités qui seraient propres au discours littéraire, on est ainsi amené à considérer le concept de *littérarité* – dans le cadre de la structure intrinsèque du texte – comme dépourvu de sens.

La remarque suivante de Todorov est intéressante, car elle marque une rupture avec des positions antérieures ; dans la réédition (1973) de sa contribution (« Poétique ») à l'ouvrage collectif *Qu'est-ce que le structuralisme ?* (dont l'édition originale est de cinq années antérieure), Todorov écrit, en conclusion (p. 108) :

Il n'y a plus aucune raison de réserver à la seule littérature le type d'étude qui s'est cristallisé dans la poétique : il faut connaître « en tant que tels » non seulement les textes littéraires mais *tous* les textes¹.

Todorov ajoute, en note :

Notre enseignement privilégie encore la littérature, au détriment de tous les autres types de discours. Il faut être bien conscient de ce qu'un tel choix est purement idéologique et n'a pour lui aucune justification dans les faits.

La littérature, de fait, n'est qu'un *corpus*. Ce corpus apparaît, pour reprendre l'analyse d'Y. Reuter dans son article « Définir les biens littéraires » (1990, p. 6), comme une « *construction sociale* » qui suppose des « critères – même flous – eux aussi relativement consensuels », et des notions axiologiques (« ainsi qu'en témoignent les notions de centre/périphérie, majeur/mineur... ») :

Ce corpus, ces critères, ces notions sont certes discutés, mais l'important réside en ce qu'ils sont *légitimement discutables*, références omniprésentes dès qu'il est question de littérature. Ils constituent en quelque sorte un *inconscient littéraire* (Bourdieu) dont nombre de travaux ont souligné *l'origine scolaire*.

A. Compagnon, à l'issue de sa revue historique de la notion de littérarité qu'il fait en ouverture du *Démon de la théorie* (1998), ne peut finalement pas proposer d'autre conclusion que celle-ci (p. 46) :

1. Cette position, reprise par Todorov dans son ouvrage *Les Genres du discours* (1978) et dans son article « La notion de littérature » (1987, p. 9-26), est critiquée par Reichler (1989, p. 87-88). Une position proche est défendue à peu près à la même époque, quoique dans une perspective différente, par Terry Eagleton (1994 [1983], p. 201) : « Mon point de vue est qu'il est bien plus utile de considérer la "littérature" comme un nom que les gens donnent de temps en temps pour différentes raisons à certaines formes d'écrits dans le champ général de ce que Michel Foucault a appelé "pratiques discursives", et que si quelque chose doit être un objet d'étude, c'est ce champ général de pratiques plutôt que ces pratiques plus obscures appelées "littérature" » ; ou encore par S. Fish (1980, p. 10) : « La littérature est une catégorie conventionnelle. Ce qui sera, à certains moments, reconnu comme littérature est lié aux décisions d'une communauté sur ce qu'est le littéraire » (j'emprunte sa traduction à Canvat, 1992, p. 36) ; cette position est reprise dans Fish (1995).

On retiendra que la littérature est une inévitable pétition de principe. *La littérature, c'est la littérature*, ce que les autorités (les professeurs, les éditeurs) incluent dans la littérature.

Variante de la définition de Roland Barthes, dans sa communication sur *L'enseignement de la littérature* (1971, p. 170) :

La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement.

Mais Compagnon, en se contentant de cet *aveu*, détourne la charge symbolique du jugement de Barthes, qui dénonçait les fondements *idéologiques* de la littérature et le rôle de l'institution scolaire dans le déploiement de cette idéologie. Compagnon, en ne jugeant pas utile de questionner sa définition finale ni d'interroger les pratiques qu'elle fonde, illustre assez bien la manière dont les « théories du texte littéraire » ont pu, finalement, renforcer la fonction idéologique de l'*institution littéraire*¹ et le rôle de l'école dans le déploiement de cette idéologie.

4.1.7. Une axiologie

Si le concept de *littérarité*, comme celui de *littérature* du reste, est scientifiquement *invalide* si l'on veut s'en tenir à des critères *internes* aux textes, il n'en reste pas moins, comme on l'a vu, que tout un discours s'est solidement construit pour bannir la paraphrase comme *mode acceptable de relation au texte littéraire*.

De même que l'absence de preuve scientifique à l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement du français ne suffit pas à gommer la place privilégiée qu'elle occupe dans notre monde scolaire, comme le rappelle Todorov, de même l'absence de rigueur scientifique des fondements du discours scolaire sur la littérarité n'enlève en rien à ce dernier son efficacité. Et si le rejet de la paraphrase se prévaut de concepts flous, son interdit reste absolu : et c'est de cela qu'il s'agit de rendre compte ici : les justifications théoriques de l'anathème ne fussent-elles pas assurées, l'anathème demeure.

De fait, quand bien même manquent les preuves théoriques, le jugement de valeur peut leur être efficacement (d'un point de vue pragmatique s'entend) substitué. On prendra pour illustration une analyse que fait U. Eco dans *Les limites de l'interprétation* (1992). Au début d'un paragraphe sur « Métaphore et paraphrase », Eco affirme (p. 171) :

On définit² la métaphore comme un artifice poétique parce que, entre autres raisons, elle n'est pas paraphrasable.

1. Cf. l'ouvrage de J. Dubois, *L'Institution littéraire* (1978) ou P. Bourdieu, *Les règles de l'art* (1992).

2. Le « on » doxique en dit assez sur la force qu'a pris le préjugé anti-paraphrastique. Il est possible néanmoins de personnaliser cet anonyme en renvoyant par exemple à O. Reboul (1993 [1984], 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. »

Signalant que « ce point est très controversé », Eco se propose d'utiliser la « **preuve de la paraphrase** » pour « **démontrer** qu'une métaphore est ou créative ou morte ». Voici la *preuve* (*ibid.*) :

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 palpète 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 outre que cette caution n'efface pas les problèmes méthodologiques que pose une telle démarche¹, 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 (*ibid.*) :

Les métaphores hautement originales et créatives ne peuvent être paraphrasées que sous la forme du récit (hasardeux, pénible et interminable) de leur interprétation.

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*). On reconnaît là les sources de ce jugement *disqualificatif* de la paraphrase en usage dans les discours scolaires².

1. Voir C. Fuchs (1982a, p. 27-29).

2. Cf. *supra*, section 3.3. Ce jugement disqualificatif ressemble fort, dans ses formes comme dans son objet, au « jugement de stéréotypie » qu'a analysé D. G. Brassart (1989a, p. 176) : « Le stéréotype est un *jugement*, le jugement de stéréotypie, une évaluation "méta" que je porte sur le discours ou plus largement la conduite de l'autre. Le stéréotype, c'est les autres. **Ce jugement est péjoratif, disqualifiant.** Dire de la conduite de X qu'elle est stéréotypée, c'est **prétendre qu'elle est non originale, non nouvelle**, qu'elle n'est pas le fruit d'une création ou d'un travail de production, mais **la répétition automatique, la reproduction du même, du déjà-connu** (vu, entendu, lu...) » Concernant le lien entre stéréotype et lecture, voir l'ouvrage de Dufays (1994) ; cf. cette remarque dans Dufays *et al.* (1996a, p. 75) : « Le stéréotype est donc le lieu privilégié des malentendus entre les générations, les classes socio-culturelles et les peuples, et son extension s'avère virtuellement infinie : présent chaque fois qu'il se trouve quelqu'un pour prendre ses distances et dénoncer la pauvreté d'un propos ou d'une idée, il apparaît comme un concept polémique, affectivement et idéologiquement chargé, dont la valeur ne fait jamais l'unanimité et qui sert d'outils à ceux qui se veulent lucides, rationnels et modernes pour dénoncer la sottise de leurs adversaires. »

Il n'est pas anodin qu'Eco prenne Valéry pour *exemple typique* de la non-paraphrasabilité¹ : c'est à cet auteur en effet que l'on doit la notion de « composition indissoluble de *son* et de *sens*² ». Il n'est pas inintéressant non plus de noter l'ironie avec laquelle G. Genette (1982, p. 259-261) traite l'*Essai de traduction en vers français du Cimetière marin de Paul Valéry* écrit par le colonel Godchot en 1933, qui est très exactement une *paraphrase*³. Cette ironie de Genette répond assez bien à l'aspect polémique de la tentative de Godchot⁴, mais cadre plutôt mal avec la note suivante, sur un tout autre sujet : critiquant une remarque de Valéry sur l'impossibilité de résumer un poème, Genette fait observer qu'au contraire tout poème peut se résumer ou se développer (p. 280, n. 2) :

L'*intangibilité* du poétique est une idée « moderne » qu'il serait temps de bousculer un peu.

Cela dit, avant de bousculer cette idée, Genette, d'une certaine manière, l'accrédite, quand il parle de *restylisation* dans le cas d'un Mallarmé « traduisant » les *contes et Légendes de l'Inde ancienne* de Mary Summer, et de *déstylisation* quand il s'agit de Godchot (*re*)touchant Valéry.

4.1.8. L'autorité de l'auteur

Le consensus est donc bien établi mais ne donne pas de réponse à la question : qu'est-ce qui donne au premier vers du *Cimetière marin* un statut spécifique qui en empêche la paraphrase, plus que pour la première ligne d'un article de journal ou que n'importe quelle production verbale, telle « Jean est un porc » ? On trouvera une réponse en observant un phénomène intéressant, qui veut que l'interdit de la paraphrase s'efface quand c'est l'auteur lui-même qui en est responsable. Ainsi, toujours dans sa tentative de classer les *transtylisations*, Genette parle-t-il non plus de

1. Laquelle varie, comme souvent, selon les circonstances : U. Eco nous fournit un exemple assez typique de la contradiction entre un discours de dévalorisation de la paraphrase et une pratique effective de la paraphrase quand elle est nécessaire à la conduite d'un métatexte ; ainsi, pour distinguer, dans son même ouvrage, les sens littéral et figuré, Eco prenait déjà comme exemple le début du *Cimetière marin*, et écrivait (1992, p. 154) : « [...] Le deuxième vers dit que ce toit palpite, mais l'expression pourrait suggérer uniquement (et métaphoriquement cette fois) que le mouvement des oiseaux provoque l'impression d'un mouvement du toit. C'est seulement au quatrième vers, quand le poète affirme se trouver face à la mer, que le premier vers devient métaphorique : le toit tranquille est la mer et les colombes sont les voiles des bateaux. »

2. Ces mots viennent de l'introduction que fait Valéry à sa traduction en vers des *Bucoliques* de Virgile. Voici le passage d'où est extraite cette expression : « Un poème, au sens moderne (c'est-à-dire paraissant après une longue évolution et différenciation des fonctions du discours) doit créer l'illusion d'une composition indissoluble de *son* et de *sens*, quoiqu'il n'existe aucune relation rationnelle entre ces constituants du langage. » (Valéry, 1957, p. 210 sq.).

3. Pour une exploitation pédagogique de la « traduction » de Godchot et des deux citations de Eco données plus haut, voir *infra*, p. 478 (10.2.3.).

4. Qui trouve un écho fictif dans la « transposition en alexandrins du *Cimetière marin* de Paul Valéry (N.R.F., janvier 1928) » des archives du Pierre Ménard de la nouvelle de Borges (1957, p. 65) et un écho réel deux ans plus tard dans l'ouvrage d'un F. Lachèvre (1935), *Une tentative d'initiation à la poésie mallarméenne et valéryenne*. L'après-midi d'un faune de *Stéphane Mallarmé (paraphrase et commentaire)*. Il est curieux qu'Eco ne fasse référence ni à Godchot ni à Genette, ni à Borges.

re- ou de *déstylisation*, mais d'*auto-transtylisation* quand c'est l'auteur lui-même qui retouche à son œuvre – et cela serait à la « décharge » du colonel Godchot (*ibid.*, p. 261). Dans ce cas, nulle ironie, mais la reconnaissance d'une pratique littéraire banale. Pratique qui n'est pas sans rappeler, d'ailleurs, la paraphrase comme figure de style¹.

On a déjà cité, au début de ce chapitre, un passage où C. Fuchs parle de « l'irréductibilité » du texte littéraire : cette affirmation prend place dans un article où Fuchs analyse les nombreuses reformulations dans un brouillon manuscrit de Proust², ce qui l'oblige à amender son propos en ces termes (1982b, p. 74) :

Les brouillons manuscrits font de ce point de vue exception : l'existence d'un ensemble de variantes successives pour un même passage permet de sortir de l'irréductible, en autorisant la comparaison.

Il est intéressant de noter ici comment une linguiste se sent tenue par un préjugé critique (l'irréductibilité des textes) qui ne provient pas de son champ méthodologique, alors même que ses travaux ont pu inspirer des recherches littéraires qui allaient en sens contraire³ : c'est dire que ce préjugé critique est d'une telle puissance qu'il déborde le cadre où il s'est forgé⁴. Or, le principe qui fait se référer (explicitement ou non) à l'auteur pour *instituer* le texte littéraire et lui conférer par le même geste son caractère spécifique⁵ a une date de naissance et un socle idéologique : C. Fuchs (1994a, p. 22) a montré que les premières manifestations du discrédit porté sur la paraphrase, qui datent du XVIII^e siècle, coïncident avec le rejet de pratiques de reformulations telles que la parodie, le pastiche et le plagiat, dont D. Sangsue donne une explication (1994, p. 8, cité par Fuchs, 1994a, p. 24) :

Derrière cette réprobation se profilent le culte naissant du génie et la conscience, elle aussi nouvelle, de la propriété littéraire⁶.

1. Cf. *supra*, p. 111 (2.2.4.).

2. Le manuscrit est finalement l'ultime recours (matériel) de l'unicité : « Cet objet unique, si précieux parfois par son unicité même, si empreint de la morphologie même d'un écrivain, qu'on appelle manuscrit » (R. Debray-Genette, 1979, p. 23).

3. C'est en référence aux propositions de travail de Fuchs sur les brouillons d'écrivains que J.-M. Adam (1992b) peut aller contre le préjugé d'irréductibilité du texte littéraire : dans son ouvrage *Pour lire le poème*, au chapitre « (Ré)écriture et paraphrase », il souligne l'intérêt didactique d'une analyse de versions successives d'un même poème : « D'un point de vue didactique, ceci doit permettre aux élèves et aux étudiants de prendre conscience du fait qu'un poème n'est pas un chef-d'œuvre immobile, produit miraculeux du génie et du talent spontané d'un écrivain. » On reviendra sur l'intérêt didactique de la « lecture palimpseste » *infra*, p. 465 (10.1.7.).

4. Sur une telle pétition de principe, on trouve toujours plus puriste que soi, comme le montre cette remarque de Jünger, que cite C. Fuchs « La révision de mes journaux de voyage me fait voir quelle part y prend l'action du temps. Il en modifie le contenu, comme la maturation et la fermentation font d'un vin dans un cellier. Il faut maintenant mettre en bouteilles, précautionneusement, en prenant garde à la lie. J'ai eu à cet égard une longue conversation [...] avec Léautaud, qui désapprouve totalement ce procédé et *déclare inviolables et sacro-saints les termes du premier jet*. Il me serait impossible de le suivre, ne fût-ce que pour des raisons techniques, car j'entremêle souvent les écrits d'éléments allusifs qui sont, en quelque sorte, les sceaux du souvenir. *Ce sont les efforts répétés, les recopiages passionnés qui rendent le mieux la première impression* » (E. Jünger, *Second journal parisien*, p. 360 sq. Ce passage est cité par Fuchs, 1994a, p. 18, qui souligne).

5. Ce qui fait bon compte des littératures anonymes, orales et collectives.

6. En spécialiste du Moyen Âge, P. Zumthor (1990, p. 12) montrait quant à lui que les deux formes de discours « parasitaires » de l'œuvre, la *glose* et l'*imitation*, peu dissociables avant l'« âge littéraire », se voient actuellement fortement opposés : « Nous avons en effet érigé et institutionnalisé en discipline à part entière, sous l'appellation moderne de "critique", la glose ; simultanément stigmatisé l'imitation – **pour les raisons, il est**

Cette *propriété littéraire*, qui s'institue légalement au XIX^e siècle, engage un certain rapport au texte, que caractérise bien la philologie, comme l'a montré B. Cerquiglini. Dans son *Éloge de la variante* (1989), il s'interroge en introduction sur l'intérêt grandissant des « théories du texte littéraire pour l'étude des brouillons d'écrivains », et s'interroge sur la césure entre « la masse de l'écrit préparatoire » et « la forme publiable » (p. 10). Il conclut (p. 11) :

Le nom que l'on appose sur la feuille destinée à l'imprimerie *autorise*. S'il commande et permet la multiplication singulière d'un fragment d'écriture, il donne à ce fragment le statut d'un texte. Il le munit d'un auteur, c'est-à-dire d'une origine et d'un droit ; il le dote d'une forme canonique, c'est-à-dire d'une conformité stable. L'écrit préparatoire, quelque aspect qu'il prenne, a pour seule limite le geste qui appose le nom. La signature est l'écriture ultime, dont l'avant-texte constitue l'amont protéiforme. Geste institutionnel et juridique, geste technicien, geste de l'imprimerie à son apogée.

La littérarité a pour seul refuge, finalement, le cadre juridique, et cet appel à une causalité extérieure au texte équivaut à la soumission aux canons socio-culturels dont parle Greimas et dit assez qu'il n'y a pas de critère de littérarité *interne* au texte. L'autorité de l'auteur fonde historiquement l'autorité du texte – laquelle survivra à « la mort de l'auteur » (titre d'un article de Barthes daté de 1968¹) ; ce n'est pas un paradoxe : le paradigme qu'a institué la « Modernité textuaire », pour reprendre le mot de Cerquiglini, se maintient dans les théories les plus récentes, où se dessine la *clôture* du texte ; Cerquiglini encore (1989, p. 91) :

Comme le notait Michel Foucault², ce « privilège de l'auteur », sur lequel nous voyons fondée la philologie positive, sera, après Mallarmé, globalement reversé sur le texte et l'écriture mêmes, préparant ainsi l'épiphanie textuelle finale que sont pour nous les théories littéraires depuis le *New Criticism*.

Le noyau dur de la philologie, la sacralité du texte – autrement dit son inviolabilité – s'est maintenu comme un dogme³, avec son corollaire logique : l'interdit de la paraphrase⁴. Phénomène que P. Bourdieu décrit¹ en ces termes (*Ce que parler veut dire*, 1982, p. 187) :

vrai, les plus naïves, en vertu de l'exaltation hypothétique de l'idée d'auteur, sinon du souci bien économique des "droits" qui y sont attachés ! »

1. Réédité dans *Le Bruissement de la langue* (1984, p. 61-67). Dans cet article, Barthes note à cet égard, parlant de l'auteur (mais dans une courte parenthèse), que « la nouvelle critique n'a fait bien souvent que le consolider » (*ibid.*, p. 62).

2. Cerquiglini fait référence implicitement à l'article de Foucault (1969), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », qui montre le rôle de cette notion dans la circulation sociale des discours.

3. Contre l'idée selon laquelle « l'époque moderne a désacralisé le texte », M. Charles (1985, p. 130) peut affirmer : « Le texte est toujours marqué de sacralité (et la résurgence de la notion de texte dans notre espace culturel signifie d'abord et surtout cet avènement du sacré dans nos lettres) » ; il ajoute cependant (*ibid.*) : « La sacralité inhérente à la notion même de texte n'est pas sans intérêt ni avantage et on ne saurait la renvoyer purement et simplement à l'idéologie sans y avoir regardé à deux fois. »

4. Encore que le contraire puisse être affirmé, mais on en a l'habitude désormais, pour ce qui touche à la paraphrase : pour Claudine Quémard (1979, p. 71), « le vieux préjugé romantique et théologique tendant à

Toute exposition de la pensée originaire qui refuse la **paraphrase** inspirée de l'**idiolecte intraduisible** est condamnée d'avance aux yeux des gardiens du dépôt².

4.1.9. *Le mythe de l'intraduisibilité³ : l'approche de la traductologie*

On a vu à plusieurs reprises quelle solidarité s'établit entre la paraphrase comme « traduction intralinguale » et la « traduction interlinguale », pour reprendre les mots de Jakobson dans son article sur les « aspects linguistiques de la traduction » (1963, p. 79) : les deux consistent en « l'interprétation des signes linguistiques », que ce soit « au moyen d'autres signes de la même langue » ou « au moyen d'une autre langue⁴ ». La logique des théories de Jakobson le conduit à poser que « la poésie, par définition, est intraduisible » (*ibid.*, p. 86)⁵, ce que d'autres exprimeront en des termes proches, comme J. Cohen (1966, p. 34 *sq.*), opposant le langage scientifique et le langage poétique :

La traductibilité est peut-être justement le critère qui permet la différenciation des deux types de langage. C'est là un fait dont la machine à traduire porte témoignage⁶. Et tout le problème est de savoir quelle est la source de l'intraductibilité poétique.

sacraliser [...] le texte » amenait à « préférer la **paraphrase** à toute exégèse véritable, de peur de le profaner »...

1. Dans le domaine philosophique : Bourdieu montre (dans son étude « Censure et mise en forme », p. 167-205) comment le discours philosophique chez Heidegger se met à *distance* de toute interprétation naïve du moindre mot de la langue.

2. À la suite de la citation reproduite ci-dessus, Bourdieu écrit en note : « À la limite, il n'est pas de mot qui ne soit ainsi un **hapax intraduisible**. » Comme le dit encore Bourdieu (*ibid.*, p. 187 *sq.*) : « La seule manière de dire ce que **veulent dire** ces mots qui ne disent jamais naïvement ce qu'ils veulent dire ou, ce qui revient au même, qui le disent toujours mais seulement de manière non naïve, consiste à **réduire l'irréductible**, à **traduire l'intraduisible**, à dire ce qu'ils veulent dire dans la forme naïve qu'ils ont précisément pour fonction première de nier. »

3. Ou intraductibilité, pour G. Mounin (1994 [1955], p. 13) notamment. À opter pour un barbarisme, je préfère le plus doux...

4. Cf. Greimas et Courtés (1979, p. 398, *s.v. traduction*) : « Si les langues naturelles se traduisent les unes dans les autres, elles fournissent également le matériel nécessaire pour les constructions métalinguistiques leur permettant de parler d'elles-mêmes (cf. la paraphrase). » L'idée est assez couramment exprimée, comme par exemple chez O. Paz, qui pose en introduction de son traité *Traduction : littérature et littéralité* (1971, p. 7) : « La traduction au sein d'une langue n'est pas pour l'essentiel distincte de la traduction entre deux langues » (Je traduis).

5. Cette affirmation conclut ces remarques (*ibid.*) : « En poésie, les équations verbales sont promues au rang de principe constructif du texte. [...] Tous les constituants du code linguistique sont confrontés, juxtaposés, mis en relation de contiguïté selon le principe de contraste, et véhiculent ainsi une signification propre. [...] La paronomase règne sur l'art poétique [...]. »

6. Ici, Cohen place une note (dont on appréciera le degré de rigueur méthodologique) : « Cf. P. Berteaux, "Les machines à traduire", in *Études philosophiques*, 1962, n° 2 : "D'expériences de traduction faites l'an dernier et publiées dans la presse, il résulte que, de deux textes soumis à la machine à traduire, l'un est traduisible, l'autre ne l'est pas." Le texte intraduisible est évidemment un poème. »

L'extension, ordinaire en la matière, de la poésie à la littérature en général¹ amène E. A. Nida et C. Taber (1971), sur le même postulat, à affirmer² :

Tout ce qui peut être dit dans une langue peut être dit dans une autre, sauf si la forme est un élément essentiel du message.

La traduction du texte littéraire est impossible – comme sa paraphrase : tel est « le dogme *a priori* de l'intraduisibilité de ce type de discours » (R. Landheer, 1988, p. 107)³... Certes, mais l'on traduit pourtant – parce qu'il y a bien quelque chose à traduire malgré tout : de fait, « l'activité traduisante⁴ », fût-elle accompagnée d'une théorisation de « l'intraduisibilité », donne à lire ce qui peut être traduit... Et Henri Meschonnic a beau jeu d'avancer d'une telle théorie (*Pour la Poétique II*, 1973, p. 332) :

Elle justifie pour finir la paraphrase.

À l'issue de sa revue des propositions de Nida et de Taber, dont il montre les contradictions internes et la dépendance à un très classique dualisme qui oppose comme deux réalités distinctes fond et forme (laquelle est conçue banalement comme une ornementation), Meschonnic écrit (*ibid.*, p. 345) :

La littérature est à la fois traitée comme langage véhiculaire et lui est opposée comme l'exception à la norme.

Sur ce même postulat contradictoire, un Veyne traduit et paraphrase sans vergogne⁵ ; mais l'usage le plus ordinaire est plutôt de poser l'intraduisibilité, malgré tout⁶. On retrouve, par d'autres biais, les bases de l'injonction paradoxale que construit l'école dans son rapport à la littérature⁷. On retrouve aussi, dans les déclarations sinon

1. Selon « l'usage, qui s'est répandu dans la dernière décennie, d'étendre la juridiction de la poétique à l'ensemble des faits littéraires », comme le note, pour le déplorer, le Groupe μ (1990 [1977], p. 229) – ce qui reporte la décennie en question aux années 1970.

2. Dans *La traduction : théorie et méthode* (1971), que je cite dans la traduction de Meschonnic (1973, p. 331) ; celle-ci diffère peu de celle que propose Genette (1982, p. 240), qu'il donne à l'appui de son propos ; la traduction de Dancette (1995, p. 25), elle, diffère grandement, et tire le propos vers une plus grande *orthodoxie* jakobsonienne : « Toute idée qui peut s'exprimer dans une langue peut s'exprimer dans une autre, à moins que la forme même fasse partie du message. »

3. Notons au passage que si Landheer tente une « démythification du dogme *a priori* de l'intraduisibilité concernant ce type de discours » (*ibid.*, p. 114), après avoir caractérisé « l'activité traduisante comme une activité paraphrastique » (*ibid.*, p. 105) et « la traduction comme une paraphrase interlinguale » (*ibid.*, p. 114), le préjugé antiparaphrastique ressort, sans grand rapport avec l'objectif propre de la communication, au détour d'un paragraphe : « Reproduire un jeu de mots dans la même langue revient presque toujours à une paraphrase explicative, **donc ennuyeuse et non pertinente** » (*ibid.*, p. 114).

4. L'expression est de G. Mounin (1963, *passim*).

5. Cf. *supra*, section 2.3.

6. Cf. J. Cohen, cité à l'instant (1966, p. 34) : « Le langage n'est que le **véhicule** de la pensée, il est le moyen dont elle est la fin et il n'est jamais certain *a priori* que la même fin ne puisse être atteinte aussi bien, ou peut-être mieux, par d'autres moyens. [...] L'autonomie du contenu, qu'atteste la traductibilité, est indiscutable pour ce qui est des textes non littéraires. L'est-elle encore en ce qui concerne les textes littéraires, et plus précisément la poésie ? » La réponse, on le sait, pose « l'intraductibilité poétique ».

7. Cf. *supra*, section 3.3.

dans les pratiques, le fondement des dérives scientistes à des présupposés heuristiques ; Meschonnic encore (*ibid.*, p. 351) :

La poétique formelle de Jakobson semble donner un statut de certitude scientifique à cette idée reçue que la poésie est intraduisible. Ce n'est là pourtant qu'une idée, non une nature. Un cliché récent, romantique¹.

Cette « objection préjudicielle » (le mot est proposé par Ladmiral, 1994 [1979], p. 76) soulevée depuis longtemps par les traducteurs eux-mêmes² se fonde en dernier ressort sur une conception très classique de la langue où se déploie, pour emprunter ses mots à C. Fuchs (1982a, p. 12),

une esthétique du mot juste, du tour approprié, qui tend à privilégier comme unique *la* formulation convenant, dans une circonstance donnée, à l'expression d'une certaine idée³.

Comme le dit Mounin, en ouverture à ses *Belles infidèles* (1994 [1955], p. 13)⁴ :

Tous les arguments contre la traduction se résument en un seul : elle n'est pas l'original.

Déploration dont le point d'horizon est le fantasme de la « répétition originale » (selon le mot de Steiner, 1978, p. 36) – dont on trouve une réalisation littéraire chez Jorge Luis Borges (« Pierre Ménard auteur du Quichotte »⁵), et une version mythique dans le récit que fait Philon de la traduction des Septante⁶.

1. On devrait dire : revivifiée par le Romantisme. Mounin, qui a montré la permanence et l'importance du cliché dans l'histoire littéraire, écrit (1963, p. 277) : « Il ne s'agit pas là d'une notion absolue, métaphysique, intemporelle – mais toute relative. »

2. Mounin (1994 [1955]) se plaît ainsi à citer Mme Dacier (p. 19 *sq.*), Rivarol (p. 22 *sq.*), Joseph Bédier (p. 26) et Jérôme, (p. 25) commentant leurs propres traductions respectives de l'*Illiade*, de l'*Enfer*, de la *Chanson de Roland*, de la *Bible* pour en dire l'impossibilité, partielle ou totale.

3. Mais on sait que cette conception du sens n'est pas, *en soi*, incompatible avec la paraphrase, comme en témoignent les pratiques de la rhétorique : cf. sur ce point la « discussion » entre Cicéron et Quintilien rapportée *supra*, p. 28.

4. Où il s'attache, après avoir énuméré les arguments contre la traduction, à les réfuter un à un (d'une manière que critique d'ailleurs Ladmiral, 1994 [1979], p. 76 *sq.*).

5. Voir le commentaire de cette *fiction* de Borges par Steiner, dans son ouvrage sur la traduction, *Après Babel* (1979, p. 76 *sq.*). Cf. encore l'analyse qu'en fait Foucault dans *L'Ordre du discours* (1971, p. 25) et les remarques de Compagnon (1979, p. 35, 57, 373 *sq.*).

6. « Ils prophétisèrent, comme si Dieu avait pris possession de leur esprit, non pas chacun avec des mots différents, mais tous avec les mêmes mots et les mêmes tournures, chacun comme sous la dictée d'un invisible souffleur. Et pourtant, qui ne sait que toute langue – et particulièrement la grecque – est foisonnante en mots, et que la même pensée peut être rendue de multiples manières en changeant les termes (*paraphrazonta*) ou en employant des synonymes (*metaphrazonta*) et en recherchant le mot propre dans chaque cas ? Ce qui n'eut pas lieu, à ce que l'on dit, à propos de notre code de lois, mais le mot propre chaldéen fut rendu exactement par le même mot propre grec, parfaitement adapté à la chose signifiée. » (Philon d'Alexandrie, *Vita Mosis*, II, 37-38, édition et traduction de R. Arnaldez (1967), Paris, Le Cerf, p. 209). Cette parfaite adéquation n'est possible, chez les Septante, que grâce à l'*inspiration* divine dont ils bénéficient.

G. Steiner, dans *Après Babel* (1978, p. 79 sq. et p. 227 sq.), montre l'origine mystique et religieuse d'une telle vision de l'impossibilité de la traduction¹. C'est aussi bien une revendication littéraire, récurrente, où se perçoit, note Steiner (*ibid.*, p. 177),

une révolte de la littérature contre la langue, comparable, en plus radical, à celle qu'ont connue l'art abstrait, la musique atonale et aléatoire. Quand la littérature s'efforce de briser son moule linguistique public et de se faire idiolecte, quand elle se veut intraduisible, on pénètre dans un autre univers affectif.

L'idiolecte irréductible : forme ultime d'une conception de la littérature² qui informe les « théories du texte littéraire »³ et, par leur truchement, les conceptions et les pratiques scolaires actuelles⁴.

Steiner, qui traite de la traduction comme d'une pratique inhérente au langage humain⁵, peut au contraire poser (*ibid.*, p. 40) :

La littérature, dont le génie s'enracine dans ce qu'Éluard appelait *le dur désir de durer* ne peut vivre que par le jeu d'une traduction constante à l'intérieur de sa propre langue⁶.

En fait, comme le note Ladmiral (1994 [1979], p. 89), ce problème de l'intraduisibilité est

une antinomie fondamentale de la traduction qui se répercute, au niveau de la pratique traduisante, dans les termes opposés d'une alternative, elle-même

1. Que la philosophie du langage décrit comme le point de vue « monadiste », opposé à la conception « universaliste » d'une structure sous-jacente au langage – dont l'origine n'est pas moins religieuse et mystique, pour Steiner (*ibid.*).

2. Sur une échelle qu'évoque H. G. Gadamer quand il écrit (1982, p. 115) que « la poésie lyrique est d'autant moins traduisible qu'elle se rapproche davantage de la poésie pure : il est clair que l'entrelacement du son et de la signification s'accroît alors jusqu'à l'indissolubilité. » L'expression du degré ultime de cette échelle peut se trouver dans les déclarations programmatiques d'Esra Pound (« Comment j'ai commencé », article écrit en 1913) : « Je saurais ce qui est reconnu partout comme poésie, ce qui dans la poésie est "indestructible", ce qui *ne peut pas se perdre* dans la traduction, et presque aussi important, quels effets ne s'obtiennent que dans une seule langue et sont absolument incapables de se prêter à la traduction » ; propos cité par Steiner (1978, p. 328) qui montre l'aporie logique de cette déclaration : « Si de tels efforts se limitent à une seule langue aucun observateur extérieur ne saurait ni s'assurer de leur existence ni la démontrer. »

3. Qui font subir, comme on l'a vu, un double traitement à cette conception : une *transposition* dans le domaine théorique ; une *généralisation* à toute la littérature de ce qui est une profession de foi propre à une époque donnée ou à une certaine catégorie de textes, assez repérables et circonscrits dans l'histoire littéraire.

4. Pour une (rapide mais récente) revue des discours sur l'intraduisibilité, cf. Oseki-Dépré (1999, p. 54 sq.). En introduction à son ouvrage, I. Oseki-Dépré (*ibid.*, p. 16) fait cette intéressante remarque : « Le binôme *traduttore-tradittore* (traducteur-traître), loin de montrer une contradiction, occulte une complémentarité. Le traducteur-*traduttore* est celui qui traduit (*trans-ducere*), fait passer *quelque chose d'une écriture* à travers deux langues ; le traître-*tradittore* est celui qui rapporte, livre le *quelque chose de vivant*, le passé dans le présent, ravivant la *tradizione*, étant entendu que trahison et tradition ont la même origine étymologique, toutes les deux provenant de *tradere*. »

5. « L'être humain se livre donc à un acte de traduction, dans tous les sens du terme, chaque fois qu'il reçoit d'un autre un message parlé » (*ibid.*, p. 55) ; « Toute réception doublée d'interprétation est un phénomène de traduction, à l'intérieur d'une seule langue ou entre plusieurs. » (*ibid.*, p. 261.).

6. Cf. M. Charles (1985, p. 180) : « Relire, c'est toujours, inévitablement, traduire en langage contemporain. » Ou encore P. Quignard (1990, p. 499) : « Traduire, c'est écrire dans sa langue le lire d'une autre langue. Lire, c'est traduire sa langue et s'écrire tête et corps dans la métamorphose de la lecture. »

« antinomique » : faut-il traduire près du texte ou loin du texte ? traduction littérale *ou* traduction littéraire (dite « libre »), la fidélité *ou* l'élégance ; la lettre *ou* l'esprit.

Il convient à cet égard de rappeler, au passage, que la paraphrase, longtemps considérée comme la seule forme acceptable de la traduction, de l'Antiquité¹ à la Renaissance² et encore de-ci de-là³, s'est depuis trouvée dévalorisée⁴, de sorte qu'il est difficile d'avancer aujourd'hui l'idée que la paraphrase peut bien répondre au programme tracé par le titre du livre J.-C. Margot, *Traduire sans trahir* (1979)⁵.

Que l'intraduisibilité ait pu être affirmée aussi par les praticiens de la traduction dit assez le caractère *mythique* de ce principe, qui n'est qu'une des formes de l'expression de la *sacralité* du texte littéraire⁶. Il est curieux cependant que ce principe ait pu trouver à s'énoncer sous les formes d'une *théorie* à vocation *scientifique* et à s'intégrer sans difficulté dans certains discours et programmes didactiques. Peut-être faudrait-il d'ailleurs (mais ailleurs) interroger les effets idéologiques du recours aux « théories du texte littéraire » qui permet à l'institution de masquer sous la scientificité apparente de l'approche des textes le jugement évaluatif qui constitue la littérature⁷ et ses traitements scolaires ; moyen radical non seulement de mieux imposer celui-ci

1. On a déjà vu (*supra*, p. 46, note 3) que le mot à mot était répréhensible, pour Cicéron – et tous ceux qui fondèrent leurs conceptions sur son autorité.

2. Du Bellay, par exemple, dans son zèle contre la traduction (*Défense*, I, 10), préférerait « que le savant traducteur fit plutôt l'office de **paraphraste** que de traducteur » (Je cite d'après Du Bellay, 1936, p. 54 *sq.*, où l'orthographe est modernisée).

3. Cf. par exemple John Dryden au XVII^e siècle, que cite Steiner (1978, p. 240) : « La vérité du traducteur ne passe ni par la *métaphrase* ni par l'*imitation*. Mais par la *paraphrase* "ou traduction large dans laquelle le traducteur ne perd pas de vue l'auteur, afin de ne pas s'égarer, mais serre de moins près les mots que la signification qui peut être parfois développée mais jamais modifiée." » Sur une revue de « la notion de fidélité en traduction », voir l'ouvrage – qui porte ce titre – de A. Hurtado Albir (1990).

4. Voir la citation que fait Rollin (1855 [1726], p. 125), dans son chapitre sur la traduction, d'un extrait de la préface de M. de Turreil à sa traduction d'Homère : « La traduction trop libre a ses inconvénients, et, se sauvant d'une extrémité [« la tyrannie de la lettre », évoquée quelques lignes plus haut], elle tombe dans une autre. Toute **paraphrase** déguise le texte. Loin de présenter l'image qu'elle promet, elle peint moitié de fantaisie, moitié d'après un original ; d'où se forme je ne sais quoi de monstrueux qui n'est ni original ni copie. » Sur ce point, cf. *supra*, p. 103 *sq.* (2.1.5.). Une « poétique de la traduction » comme celle de Meschonnic (1973) engage, comme le montrait une citation donnée plus haut, une opposition (hiérarchique) entre traduction et paraphrase ; opposition qui est explicitement exprimée par O. Paz, qui crée une distinction entre d'un côté les traductions *littéraires* ou *poétiques* et de l'autre les « traductions explicatives » et les « paraphrases » (1971, p. 10). Concernant O. Paz, voir *infra*, p. 476 (10.2.3.), sa traduction et... sa paraphrase du sonnet en -x de Mallarmé.

5. Dans son livre, Margot consacre tout un chapitre à la problématique « traduction et paraphrase » (p. 127-163) ; en introduction à ce chapitre, il note : « Un des reproches les plus fréquemment adressés aux traductions de la Bible s'écartant quelque peu du littéralisme, ou d'un langage traditionnel, est celui-ci : "Ce n'est plus de la traduction, c'est de la **paraphrase** » (p. 127). Son chapitre est destiné à « tracer une limite entre ce qui est de la bonne traduction et ce qui devient de la **paraphrase**. » (p. 128).

6. F. François. (1984, p. 36) : « Il y a là deux pôles opposés du maniement du langage comme de son acquisition : **le pôle profane du traductible, le pôle sacré du répétable.** » François. (*ibid.*, n. 16), renvoyant à Y. Lotman qui l'a théorisée, fait allusion à « la dichotomie sacré-profane conçue comme équivalente à l'opposition entre la part du langage qui ne peut être traduite : formules rituelles, mots d'ordre, noms propres et celle qui comporte au contraire la paraphrase. » F. François. ajoute, parmi les « maniements du langage » qui sont proches du sacré (*ibid.*, p. 36), « Tout ce qui relève de la remotivation (sélection des valeurs phoniques, de l'ordre, des systèmes connotatifs. » François. parle de *pôles* et non de catégories, encore moins de catégories hiérarchisées.

7. Meschonnic (1973, p. 23) : « Même si certains [de ceux qui enseignent la littérature] sont passés de l'empirisme vibratile-thématique au structuralisme, ce n'est pas nécessairement un progrès. C'est encore le passage infantile du subjectivisme (toujours là, mais occulté, avec le problème de la valeur) au scientisme. »

mais encore de donner une apparence d'objectivité à l'exclusion scolaire de ceux qui ne se retrouveraient pas dans ce qui reste finalement le signe d'une connivence culturelle.

Le problème est que le discours dominant sur l'intraduisibilité informe les pratiques didactiques et construit des normes de comportement face au texte littéraire, au lieu de laisser s'exprimer la variété des positions, dont on vient d'avoir un aperçu ; or, dans ces diverses positions, on ne peut voir que l'expression d'un certain rapport au langage et aux textes, qui ne saurait en aucun cas rendre impossible de façon irréductible telle autre conception ou rapport aux textes : la paraphrase est *possible*, comme la traduction : elle engage juste des choix qu'il s'agit de rendre conscients, ce qui pourrait être l'objectif terminal des études littéraires¹.

1. Terminons sur cette citation de Michel Deguy (1999, p. 60) : « La poésie est paraphrasable ; parce qu'elle est périphrase et paraphrase. » Sur la position de Deguy, cf. *supra*, p. 106 et note 1.

4.2. LES THÉORIES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE¹

JEU	Les jeux graves : whist, échecs, etc. Les jeux vulgaires : piquet, écarté, bésigue. Les jeux de cercle : Lansquenot, Baccara. Les jeux de café : dominos, trictrac. Les jeux bêtes : dames, trente-et-un. Les jeux nobles : billard.
-----	---

FLAUBERT, *LE DICTIONNAIRE DES IDÉES REÇUES*

L'existence ou plutôt la reconnaissance d'un corps de textes caractérisés par leur fonction esthétique, autrement dit la littérature dans notre conception actuelle, ne remonte pas au-delà du XVII^e siècle, comme l'a montré Alain Viala dans *La Naissance de l'écrivain* (1985). Et c'est à cette époque, assez logiquement, qu'ont été créées les conditions d'un enseignement de la littérature qui n'est autre que celui de la *lecture*, dont on doit les premières ébauches sérieuses à l'abbé Batteux². Comme le dit A. Viala, dans son article « L'enjeu en jeu : rhétorique du lecteur et lecture littéraire » (1987, p. 18) :

Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur.

En fait, les normes de ce que Viala appelle la *rhétorique du lecteur*³ concourent toutes à l'établissement d'un certain *type de rapport au texte littéraire*, fondé sur ce que l'on pourrait appeler le principe d'exigence dans la lecture des textes, posé comme source de plaisir esthétique. Ce principe d'exigence détermine la mise en œuvre, sur les textes littéraires, d'une stratégie de lecture qui soit perçue comme dépassant le cadre de la stricte compréhension ou de l'appropriation. Se dessine ainsi une hiérarchie des formes de lectures qui se projette assez naturellement sur le métatexte chargé d'en rendre compte.

Pour mieux comprendre ce qui est disqualifié dans la paraphrase et ce qui est attendu dans le commentaire, il convient donc d'examiner les formes de lecture qui les motivent. Celles-ci se sont modifiées avec le temps, de même qu'ont changé les formes des discours métatextuels qui peuvent en rendre compte, comme on a pu le voir dans l'analyse des discours de disqualification de la paraphrase, qui dessinent en creux

1. Cette section, dans une version allégée, a fait l'objet d'une publication dans *Recherches* : voir Daunay (1999b).

2. Voir *supra*, p. 50 *sq.* (1.2.5.) et p. 137 (ouverture de la deuxième partie).

3. « Il existe *en pratique* une homologie entre la série d'opérations qui ordonnent l'écriture d'un texte, la rhétorique au sens traditionnel, et la série d'opérations auxquelles doit se livrer le lecteur [...]. Ainsi, comme la rhétorique distingue quatre opérations dans l'élaboration du discours, la rhétorique du lecteur observe quatre opérations principales dans la lecture. » (Viala, 1987, p. 19) ; ainsi, l'*inventio* correspond au choix de ce qu'on va lire, la *dispositio* à l'orientation de la lecture (l'objectif qu'on lui assigne) ; l'*elocutio* à la transposition (« elle consiste à percevoir les codes du texte et à les transcrire, plus ou moins bien, pour tout ou partie, etc., dans les codes propres du lecteur. Se pose là la question des compétences effectives dont celui-ci dispose », *ibid.*, p. 20), l'*actio* à l'action de lire (manipulation du livre, mémorisation, fabrication d'images). Cette homologie était déjà installée dans un ouvrage plus ancien, écrit en collaboration avec M.-P. Schmitt, *Faire/Lire* (1983 [1979], p. 22-25) : cf. *infra*, p. 437 (9.3.2.).

les modes de rapport métatextuel légitime au texte littéraire, variables selon les époques et les doctrines dominantes¹. Sans négliger le poids de l'histoire sur de telles questions², on s'en tiendra cependant ici à l'état des conceptions qui façonnent les normes actuelles de ce qu'il est convenu d'appeler la *lecture littéraire*, issues des « théories de la lecture littéraire ». Ces théories, bien qu'elles trouvent leur origine dans les « théories du texte littéraire » analysées à l'instant, méritent d'être examinées pour elles-mêmes, non seulement parce qu'elles ont cherché à dépasser certaines apories reconnues des « théories du texte littéraire », mais surtout parce qu'elles connaissent actuellement un essor considérable dans les travaux didactiques concernant la littérature, dont elles sont en passe de constituer le fondement principal.

4.2.1. Lecture et sens des textes

M. Riffaterre, l'un des premiers représentants de ces théories à s'être intéressé à l'acte de lecture dans la définition de la *littérarité*³, propose, dans *Sémiotique de la poésie* (1983 [1978]), une distinction entre *sens* et *signifiance*⁴ : le sens, pour Riffaterre (p. 13) est

l'information fournie par le texte au niveau mimétique. Du point de vue du sens, le texte est une succession linéaire d'unités d'information.

C'est dans une note (*ibid.*, p. 13, n. 3) qu'est définie la signifiance, qui

est le vrai sujet du poème, ce qu'il veut vraiment dire : elle apparaît lors de la lecture rétroactive, lorsque le lecteur se rend compte que la représentation (ou mimésis) se réfère, en fait, à un contenu qui demanderait une tout autre représentation dans la langue non littéraire⁵.

L'important est de noter, comme le faisait apparaître la définition de Riffaterre, qu'une telle distinction engage deux comportements de lecture (*ibid.*, p. 15 *sq.*) :

Il convient de distinguer *deux niveaux* (ou *phases*) *de la lecture*, puisque, avant d'en arriver à la signifiance, le lecteur doit passer par la mimésis.

Une première lecture, « heuristique », permet, grâce à une « *compétence linguistique* », de saisir le sens ; une deuxième lecture, « herméneutique » (*ibid.*,

1. Je renvoie à ce sujet au chapitre 3.

2. Parlant de « l'institution littéraire », J. Dubois (1978, p. 127) note qu'elle « définit, à chaque étape de son histoire, des lectures (c'est-à-dire des significations) et des modes de lecture. »

3. Cf. l'introduction de la notion de l'« architecteur » dès 1971. Cf. aussi cette remarque (1979a, p. 9) : « Le phénomène littéraire n'est pas seulement le texte, mais aussi son lecteur et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte. »

4. « Signifiance » est emprunté à Kristeva (1969, p. 11). Cf. aussi Barthes qui, dans un article pour *Tel Quel* en 1971 (repris dans Barthes, 1984, p. 345-368), l'oppose à « signifiose » (qu'il critique, comme une libération arbitraire de la lecture).

5. Notons juste que pour Riffaterre, comme pour la plupart des analystes, cette opposition est fondée sur la distinction qu'on a analysée *supra* (p. 192 *sq.* [4.1.2.]) entre langue littéraire et langue ordinaire.

p. 17), possible grâce à une « *compétence littéraire* », fait accéder à la signifiante (*ibid.*, 16). Ces deux types de lectures se distinguent donc dans le temps (elles sont successives) et dans leur nature (elles font appel à des *compétences* différentes)¹.

U. Eco, à première vue, ne s'intéresse qu'à cette dernière distinction, lorsqu'il établit (dans *Limites de l'interprétation*, 1992, p. 36) une différence entre interprétation *sémantique* (ou *sémiosique*) et interprétation *critique* (ou *sémiotique*) :

L'interprétation sémantique ou sémiotique est le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplit de sens. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives).

Mais ces deux interprétations peuvent être également successives : c'est le cas lorsque le texte se construit précisément sur la possibilité de ces deux interprétations, la seconde devant alors en quelque sorte *corriger* la première : c'est le cas dans l'exemple que donne Eco, *Le Meurtre de Roger Ackroyd* d'Agatha Christie (*ibid.*, p. 36 *sq.*) ; c'est le cas aussi pour un exemple qu'il donne dans un autre ouvrage (*Lector in fabula*, 1985, p. 260-292) : *un Drame bien parisien* d'Alphonse Allais.

Il y a de nombreuses concordances entre ces deux conceptions du *texte* et de sa *lecture*, malgré des présupposés théoriques différents. Mais il faut mettre l'accent sur le rôle particulier qu'a donné Eco à la notion de *lecteur*, développant à sa manière une branche des « théories de la réception », revivifiées à partir des années 1970², particulièrement grâce aux travaux de H.-R. Jauss³, de W. Iser⁴ et de M. Charles⁵. Négligeant la perspective du premier, Eco rejoint (et combine) certaines préoccupations des deux autres auteurs, dans sa définition de la lecture et de sa fonction dans la détermination du sens d'un texte, qu'il voit comme la conséquence d'un codage du texte.

Les deux modes d'interprétation définis par Eco postulent deux *lectures*, donc deux *lecteurs*, *naïf* et *critique*. Il faudrait dire plutôt « lecteur modèle naïf » ou « critique » (1992, p. 36) : il ne s'agit pas de deux lecteurs réels, mais de deux *instances de lecture codées par le texte*. C'est dans *Lector in Fabula* qu'Eco a défini la

1. Notons que la compétence littéraire, chez Riffaterre (1979b, p. 496), consiste en l'actualisation de l'intertextualité, qui est « le mécanisme propre à la **lecture littéraire**. Elle seule, en effet, produit la **signifiante**, alors que la **lecture linéaire**, communes aux textes littéraires et non littéraires, ne produit que le **sens** ». Une expression à peu près identique des mêmes idées est fournie dans son article sur « L'illusion référentielle » (1982 [1978]). L'opposition entre « compétences » « linguistique » et « littéraire » se trouve également dans la conclusion de l'essai de Marghescou (1974, p. 112).

2. Dont il fait lui-même l'« archéologie » dans *Les Limites de l'interprétation* (1990, p. 23-28). Pour une revue plus récente sur la question, cf. Compagnon (1998, p. 149-175). Ricœur propose une analyse critique de ces théories dans *Temps et récit III* (1985, p. 284-328).

3. *Pour une esthétique de la réception*, traduction française, parue en 1978, d'écrits de Jauss publiés entre 1972 et 1975, marque les études littéraires actuelles, en réinscrivant dans l'histoire la notion de littérarité, entendue non seulement comme un ensemble de propriétés des textes mais dans son rapport à « l'horizon d'attente » de ses lecteurs. Cette œuvre n'est pas pour rien dans le renouveau des références aux travaux herméneutiques, auxquels elle doit tant, que ce soit ceux de Ricœur ou de Gadamer.

4. Dans *Der implizite Leser* (1972 – œuvre non traduite en français) et dans *L'Acte de lecture* (1985 [1976]), Iser rend au lecteur (individuel, et non plus collectif, comme chez Jauss) son rôle dans la construction du sens.

5. Dans *Rhétorique de la lecture* (1977), Charles décrit comment un texte construit son lecteur ou plutôt sa lecture.

notion de lecteur modèle. Pour lui, « le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation » ; autrement dit (1985, p. 68 *sq.*) :

Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif.

Le lecteur modèle, inscrit dans son texte par l'auteur, est prévu pour être « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait, et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (*ibid.*, p. 71). Autrement dit, le lecteur modèle est une « stratégie textuelle » (*ibid.*, p. 80) :

Le lecteur modèle est un ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel¹.

Les conséquences sont importantes : dans une telle approche, le *lecteur empirique* n'est pas seulement un *destinataire*, il « agit » sur le texte dont il doit reconstruire par hypothèses successives, le parcours de lecture textuellement codé. Le lecteur a un rôle à jouer sinon égal, du moins équivalent à celui de l'auteur. C'est ce qu'Eco suggère quand il écrit (*ibid.*) :

L'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d'une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même, auteur en tant que sujet de l'énoncé, comme mode d'opération textuelle en des termes tout autant « stratégiques ». Mais d'un autre côté, le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle.

Chez le lecteur *empirique*, la lecture comme *stratégie* s'oppose à la lecture comme *perception* de données du texte : les deux modes de lectures codées par le texte (ou, pour reprendre les termes d'Eco présentés plus haut, *interprétation sémiotique* et *interprétation sémiotique*) engagent bien deux rapports *réels* au texte : une lecture *naïve* et une lecture *critique*.

4.2.2. La littérarité de la lecture

La lecture proprement littéraire est évidemment la lecture critique, qui fait appel à la « compétence littéraire » de Riffaterre. On voit bien ressurgir ici la notion de littérarité, projetée de son champ initial d'application – le texte – sur l'acte de lecture. Ce qui n'est en fait qu'un juste retour des choses, comme le fait apparaître Y. Reuter dans son article de synthèse « La lecture littéraire : éléments de définition » (1995a,

1. Pour établir cette notion *pragmatique* de « conditions de succès », Eco renvoie aux travaux de Searle et d'Austin. Il faut aussi souligner ce qu'a pu apporter à cette théorie le concept linguistique de *co-énonciateur*.

p. 70¹), pour qui la littérarité est la conséquence d'une « "projection" dans le texte des principes de fonctionnement d'un type de lecture (littéraire-lettrée). »

C'est ainsi que Thomas Aron, dans son « essai de mise au point », *Littérature et littérarité* (1984, p. 21), reconstruit la notion de littérarité,

substituant alors à la question qu'est-ce qu'un texte littéraire ? celle-ci :
« comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ? »

Et c'est assez naturellement que l'on retrouve chez T. Aron (1984) deux « régimes de lectures », l'un étant « rapide, superficiel, cursif » (p. 45), l'autre consistant à « lire un texte comme littéraire », c'est-à-dire « s'attendre à ce que *tout* élément y *fasse signe* »². Dichotomie que l'on retrouve déclinée sur d'autres modes ailleurs, comme par exemple (parce qu'en ces matières, il faut savoir se contenter d'échantillons) chez Marghescou (1974, p. 51-55), décrivant la possibilité de deux « régimes » de lecture, « référentielle » ou « littéraire » ; chez Stierle (1979, p. 300 et p. 312), qui distingue la « réception quasi pragmatique » qui entraîne l'illusion référentielle et la « réception réflexive » ; chez Ricardou (1982, p. 16) qui distingue une « *lecture avortée* », « de l'ordre de la *contemplation* », à fonction « *consument* », et une « *lecture épanouie* », « de l'ordre d'une *intervention* », à fonction « *élaboratrice* » ; chez Dällenbach (1982, p. 32), qui voit dans *La Muse du département* de Balzac la mise en scène de deux modes de lecture, « identificatoire » et « distanciée »³ ; chez Jouve (1992, p. 21), qui distingue lectures « avertie » (celle du « relecteur », assimilé au « lecteur de profession ») et « naïve » (« de loin la plus répandue » : la première lecture, celle qui se conforme au déroulement linéaire du récit) ; chez Dufays (1994, p. 12) qui oppose « lectures de participation et de distanciation »⁴.

Ces dichotomies ne se recoupent pas toutes, en ce qu'elles se fondent sur des critères hétérogènes (on ne peut automatiquement assimiler par exemple, la distinction des lectures selon le moment où elles s'effectuent et selon leur nature ; ou la distinction des lectures selon le rapport qu'elles entretiennent avec la réalité et selon le

1. Cet article analyse les relations entre littérature et lecture littéraire – et leurs implications idéologiques au sein de l'école.

2. Aron emprunte l'expression « régime de lecture » à Barthes (1973, p. 22 *sq.*), mais en modifie la teneur, puisqu'il l'applique à tout livre « lu comme littéraire », alors que pour Barthes, les deux régimes de lecture correspondaient à deux catégories de textes : on y reviendra. Dans cette acception, la notion de « régime » se trouve en fait à l'origine chez Marghescou (1974, p. 51-55), qu'Arón cite plus haut dans son texte (1984, p. 26).

3. Respectivement celle de Dinah et celle de Lousteau et de Bianchon.

4. Dufays dit emprunter cette opposition entre lectures de « participation » et de « distanciation » (qu'il développe p. 180-196) à C. Lafarge (1983). En fait, dans l'introduction de son ouvrage (p. 12), Dufays reprend certains des couples que nous avons passés en revue ; pour lui, en effet, « si la lecture consist[e] à construire des hypothèses de sens » celles-ci sont « nécessairement *modalisées*, situées dans une perspective qui conf[ère] au texte des fonctions bien déterminées. » Aussi, « à la suite de la plupart des théoriciens de la lecture », distingue-t-il « deux grands types de modalisations : l'une qui privilégie la référenciation externe, c'est-à-dire la *mimésis* (la fonction "référentielle", le rapport du texte avec les objets du monde ordinaire, le "réel") ; l'autre qui privilégie au contraire les référenciations interne et transtextuelle, c'est-à-dire la *sémiosis* du texte, sa nature construite, sa fonction "poétique" et esthétique. » La première attitude se caractérise « par la participation émotionnelle et identificatoire du lecteur aux représentations stéréotypées, perçues comme l'incarnation parfaite du vraisemblable » et la seconde se définit « à l'inverse comme une distanciation, une vigilance à l'égard des stéréotypies. » On notera que poser cette opposition méthodologique n'empêche pas Dufays de la dépasser dans ses propositions pédagogiques : cf. *infra*, p. 464 (10.1.6.).

degré de mobilisation intellectuelle du lecteur...). Néanmoins, on peut affirmer, avec B. Gervais (dans Dufays *et al.*, 1996b, p. 142¹) :

Ces oppositions-là sont nombreuses, et à chaque fois, on retrouve face-à-face une lecture intensive et une lecture extensive. La lecture extensive est dévalorisée, parce qu'elle va rapidement, reste en surface, tandis que la lecture qui est valorisée est celle des professionnels, qui, elle, va en profondeur, sait ce qu'elle fait, sait quoi rechercher dans les textes².

Cette forme *supérieure* de lecture peut être l'objet d'un discours spécifique : le commentaire. Dans ce que M. Charles appelle une « culture de commentaire »³, on peut poser (1995, p. 47) que

le texte, c'est ce que l'on commente ; il n'y a pas de texte, mais toujours une interaction texte-commentaire.

Et c'est précisément ce qui crée l'autorité du texte (*ibid.*, p. 48) :

Au lieu de dire que le texte a une autorité ou, plutôt, au lieu de me comporter comme s'il en avait une, je constate que c'est moi, lecteur ou critique, qui la lui attribue. Lecteur, je lui donne intuitivement cette autorité ; commentateur, je la lui construis, j'élabore le modèle d'un texte qui a son existence propre et son identité spécifique⁴.

Pour Y. Reuter, le commentaire fait partie des conditions de la *réception* d'un texte qui l'instituent comme littéraire (1990, p. 9 *sq.*⁵) :

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, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées.

C'est cette *efficace* du commentaire qui rend caduque toute forme dégradée d'explication, dont la *paraphrase*. Un commentaire qui ne rendrait pas compte d'une

1. Il s'agit d'une intervention au cours d'une table ronde dans le colloque « La lecture littéraire en classe de français ».

2. Cette remarque condense en fait l'analyse que propose ailleurs Gervais (1993), où il reprend une opposition entre lectures « intensive » et « extensive » que R. Chartier (1985) posait dans une perspective historique, alors que Gervais l'exploite dans une logique synchronique. Il ajoute : « Les descriptions normatives de la lecture entérinent et reprennent continuellement cette opposition. Il en va de même pour la critique littéraire, bien que les attitudes y soient plus modérées, ainsi que pour les manuels d'apprentissage de la lecture. » Gervais cite Catherine Frier (1989) : « Ce qui peut nous paraître paradoxal aujourd'hui, c'est que l'école a toujours joué la carte de la lecture intensive contre celle de la lecture extensive. En effet, les différents prescripteurs de lecture (église, école, bibliothécaires) ont toujours favorisé l'idée qu'il y a de bonnes et de mauvaises lectures, qu'il faut lire lentement, souvent relire, etc. »

3. C'est dans *L'arbre et la source* (1985) qu'il propose cette idée que l'on peut, en fait, distinguer deux modes de relation au texte, sous le mode du *commentaire* ou de la *rhétorique*. Pour Charles, actuellement, « nous sommes largement dans une culture de commentaire » (p. 312). Charles reprend cette idée dans son dernier ouvrage, *Introduction à l'étude des textes* (1995).

4. Cf. déjà Charles (1977, p. 73) : des deux « fonctions » du commentaire, « la première, aujourd'hui, est essentielle : c'est de constituer une littérature. Si le texte est précaire, aléatoire, il exige le commentaire pour l'authentifier : le commentaire fonctionne ici comme une expertise. »

5. C'est Reuter qui souligne.

lecture *littéraire*, en resterait à un niveau *littéral*, pour faire appel à une dichotomie dont on a vu¹ qu'elle est au fondement du discours scolaire sur l'explication de texte. Reuter (1992a, p. 14 *sq.*) en rend bien compte et la ramène à une autre dichotomie, d'usage scolaire² : comprendre *vs* interpréter. Comprendre reviendrait à

« retrouver » un sens que l'on postule « premier », « littéral » [...] : une sorte de base linguistico-culturelle³.

Interpréter en revanche serait sur le terrain

du (des) sens second(s), de la construction du sens, des intentions et des effets de sens.

« Retrouver » et « construire » le sens : ainsi se partagent en effet, dans les théories de la lecture dont j'ai rendu compte jusqu'ici, deux rapports aux textes, clairement hiérarchisés – et rendus, comme on le verra plus loin avec les propositions de M. Picard, comme *passif* et *actif*⁴. Quand cette hiérarchie est projetée sur le discours métatextuel, on voit assez naturellement se dessiner l'opposition entre paraphrase et commentaire, que M. Monballin (1998, p. 240) verbalise on ne peut plus clairement :

L'exercice de la paraphrase sur un texte littéraire est une bonne stratégie cognitivo-discursive⁵, pour autant qu'elle se donne pour ce qu'elle est, c'est-à-dire non pas un commentaire littéraire, mais une sorte de mise à plat du sens global et de la progression sémantique générale du texte (et/ou l'éclaircissement de certains passages)⁶.

1. Cf. *supra*, p. 57 et note 3 (1.3.2.). De ce point de vue, l'école fonctionne (plus ou moins implicitement) sur une dichotomie clairement exposée par Lanson (*supra*, p. 69 [1.4.2.]).

2. Dont Y. Reuter a cherché à *rendre compte* sans l'*assumer*. Rosier et Pollet (1996) prennent cette opposition plus volontiers à leur compte ; d'où cette remarque (p. 293) : « Amené à parler de ses lectures, l'élève se livre à des activités de **paraphrase** ou de généralisation indue. » *Indue* : le mot convient, quand on considère qu'il existe une « lecture **inadéquate** », qui se ramène à une « **non-lecture** », proche des conduites de l'« **illettré** » (*ibid.*) Même quand il s'agit de dénoncer les échecs de l'école en matière d'enseignement de la littérature, ces assimilations sont, au moins, contestables... Cf. la critique que peut en faire S. Martin (1996, p. 199 n. 19).

3. Sur « le sens "littéral", produit d'une élite sociale », voir M. de Certeau (1990 [1980], p. 248) : « Le sens "littéral" est l'index et l'effet d'un pouvoir social, celui d'une élite. De soi offert à une lecture plurielle, le texte devient une arme culturelle, une chasse gardée, le prétexte d'une loi qui légitime, comme "littérale", l'interprétation de professionnels et de clercs *socialement* autorisés. »

4. Mais déjà, Ricardou affirmait, en 1974, lors d'une table ronde organisée par la revue *Esprit* (1974, p. 788) : « Ce qui se termine, c'est la *lecture passive* : la réception d'un sens si clairement fabriqué par le texte qu'il n'y a plus qu'à le *reproduire* par un acte dont on nous a appris à l'école les mécanismes. Ce qui commence, c'est la *lecture active* : la production de sens et de contradictions de sens, à partir de relations à construire dans le texte. » Sur la *passivité*, cf. *infra*, p. 234 et (en contrepoint), p. 236.

5. Il s'agit là d'une conception qui m'est explicitement faite : Monballin renvoie (en la citant) à mon intervention – qui précédait la sienne dans le même *symposium* (voir Daunay, 1998).

6. On trouve chez Legros et Monballin (1999, p. 87) la même dichotomie rapportée à une opposition de « postures de lecture. »

4.2.3. Un système d'oppositions binaires

Si l'on établit, à partir des propositions examinées ci-dessus, un réseau de sens, on peut récapituler en ces termes, un peu grossiers : le commentaire crée la littérarité du texte, en ce qu'il témoigne d'une lecture littéraire, consistant en la prise en compte d'un sens de niveau supérieur. Si l'on rend compte de ce système d'oppositions, cela donne :

	Niveau inférieur	Niveau supérieur	Références ¹
Sens	Sens, Mimésis	Signifiante	Riffaterre
	Sens littéral, premier Base linguistico-culturelle	Sens second(s) Effets de sens	Reuter
Lecture	Lecture heuristique Compétence linguistique	Lecture herméneutique Compétence littéraire	Riffaterre
	Interprétation sémantique, sémiosique Lecture naïve Perception	Interprétation critique, sémiotique Lecture critique Stratégie	Eco
	Lecture rapide, cursive, superficielle	Lecture <i>comme littéraire</i>	Aron
	Lecture référentielle	Lecture littéraire	Marghescou
	Réception quasi pragmatique	Réception réflexive	Stierle
	Lecture avortée Contemplation Consommation	Lecture épanouie Intervention Élaboration	Ricardou
	Identification	Distanciation	Dällenbach
	Lecture naïve	Lecture avertie	Jouve
	Participation	Distanciation	Dufays
	Retrouver le sens Comprendre	Construire le sens Interpréter	Reuter
	Lecture extensive	Lecture intensive	Gervais
Passivité	Activité	Picard	
Métatexte	Paraphrase	Commentaire	Monballin

Tableau 3 : Système d'oppositions binaires

1. Je renvoie aux lignes qui précèdent pour retrouver les références exactes des propositions rendues ici schématiquement.

Ce tableau est, évidemment, trompeur : il ne rend pas compte des solidarités réelles entre les théories, et encore moins des différences qui les séparent. Pour prendre un seul exemple, est-il possible de mettre en relation ce que Reuter décrit comme *interprétation* et ce qui est pour Eco *interprétation critique* ? Rien ne l'interdit dans les définitions de ces termes par ces auteurs, dont on a rendu compte plus haut ; pourtant, il est troublant de voir qu'une autre distinction, construite par Eco (1992, p. 34), entre un « premier niveau de signification du message, le niveau littéral » et les significations possibles du fait d'une « inférence interprétative » ne recoupe pas cette dichotomie, puisqu'elle rend compte de deux niveaux possibles de la *sémiosis* (*ibid.*, p. 35), dont on a vu qu'elle prenait place dans le niveau inférieur du tableau. Ce qui pourrait se rendre ainsi :

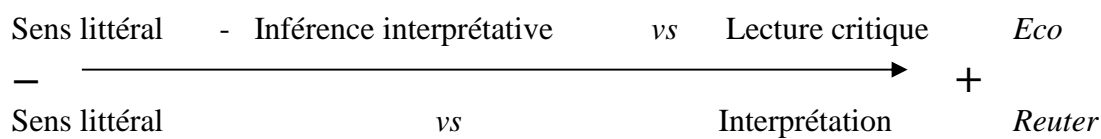


Tableau 4 : Frontières des niveaux de lecture

Or, on pourrait multiplier à l'infini les degrés d'une telle échelle : par exemple, l'opposition qu'instituent les programmes de l'école primaire et du collège entre compréhension littérale et compréhension fine, autrement baptisée *littéraire*¹, serait certainement à placer dans la partie basse de l'échelle, en comparaison des exigences de la *lecture littéraire* du lycée... Rendre compte des différentes strates de la signification d'un texte et de sa lecture obligerait à construire une *échelle*, où chacun placerait au degré qu'il veut ce qu'il considère comme étant la forme ultime de la lecture *littéraire* – la question restant posée de savoir si cette échelle rendrait compte nécessairement et *a priori* d'une hiérarchisation².

1. Les programmes du cycle des approfondissements de l'école primaire invitent à conduire l'élève à une « compréhension fine » (*Bulletin Officiel* n° 5 du 9 mars 1995, p. 33), dont l'apprentissage est assez naturellement envisagé à partir des textes littéraires (cf. *La maîtrise de la langue à l'école*, 1992, p. 106 sq. et 159 sq.). En collège, parmi toutes les formes de lecture, les *Accompagnements des programmes* actuels posent que « les lectures analytiques ou détaillées de textes littéraires visent l'explicitation des formes signifiantes. » Cette « lecture analytique » devient « méthodique » dans le glossaire des programmes, en référence directe avec la « lecture méthodique » du lycée. C'est ainsi que toute lecture scolaire peut être envisagée comme *littéraire* : c'est ce qui amène la revue *Repères* à publier un numéro intitulé *Lecture et écriture littéraires à l'école* (Tauveron C. et Reuter Y. coord., 1996), le CRDP d'Auvergne à publier un ouvrage intitulé : *Lire des textes littéraires au cycle III* (M. Amrein coord., 1998) ou M. Lebrun à soutenir une thèse en 1998 qui envisage les *Fables* de La Fontaine comme une *Propédeutique à la lecture littéraire*.

2. S. Martin (1996, p. 198 sq.) : « J'attends que se constitue une problématique certes ascendante, comme la vie de chaque élève, je dirais longitudinale, de la lecture littéraire, des lectures littéraires, par paliers successifs de complexités étendues, qui éviteraient ce que d'aucuns continuent à penser en terme de passage, d'initiation, de saut, d'une lecture dite "simple", "naturelle", "courante", "pratique" à une lecture complexe, culturelle, esthétisante, distanciée. Toutes dichotomies qui participent d'une construction idéologique, d'une conception de la langue et des discours, d'une politique du sujet, qui nient la continuité de la langue aux discours, de la pratique à la théorie ou à la distanciation, des mots à la culture, des discours à l'esthétique, que ce soit dans les usages dits ordinaires ou dans les usages lettrés en oubliant au passage que des uns aux autres, les frontières sont extrêmement fluides, toujours en déplacement, en tension. »

Autrement dit, si le tableau est *trompeur*, c'est qu'il rend compte d'un *leurre* : la possibilité, posée par tous les auteurs que nous avons passés en revue, de dessiner, par une série d'oppositions binaires, des frontières entre différents rapports aux textes, agencés sur le mode d'une hiérarchie (qu'elle soit *revendiquée* ou simplement *décrite*). Comme souvent, si l'intérêt heuristique de tels découpages est indéniable, leur réification devient problématique, en ce qu'elle conduit, comme on a déjà pu le voir avec les « théories du texte littéraire », à des conclusions autorisant une normalisation de la lecture, indissociable d'une dévalorisation de certains rapports aux textes¹.

4.2.4. *Le rapport métalittéraire au texte*

On se rappelle que les discours de dévalorisation de la paraphrase que nous avons analysés plus haut² fonctionnent bien sur une hiérarchie qui fait jouer, plus ou moins explicitement, les catégories dont ce tableau rend compte. Et l'on voit bien en quoi la conception ordinaire de la paraphrase ramène cette dernière à une lecture *naïve*, ou *sémantique*, ou *sémiosique*, décodant le *sens*, et en quoi elle l'oppose fondamentalement à la relation métatextuelle au texte exigée par le commentaire, la lecture *critique*, ou *sémiotique*, décodant la *signifiante*. Concrètement, cela dessine un mode de rapport au texte où un travail critique s'efforcerait de mettre à jour à la fois ce qu'une lecture première ne permettrait pas de repérer et les raisons qui rendraient possible cette lecture première. Il y a là évidemment place pour tous les malentendus didactiques, en ce que se crée ainsi une échelle d'exigence, où les degrés sont innombrables et leur position incertaine...

Mais ce cadre conceptuel permet de mieux expliquer 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, qui se fonde sur une *compétence littéraire*, a pour objectif d'instituer la littérarité du texte, il ne peut être un discours sur le seul contenu *littéral* ; en revanche, l'élève qui n'est pas censé posséder cette compétence littéraire pourra, apparemment 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 les questions de compréhension au brevet des collèges) amènent nécessairement les élèves à produire de la paraphrase³. Pourtant, ce sont bien des textes communément considérés comme littéraires (et ceci est expressément recommandé par les

1. De fait, ce n'est là qu'une des manifestations de ce qui structure la parole qui circule au sein du champ littéraire, comme le dit Bourdieu (1992, p. 272) : « Les prises de position sur l'art et la littérature [...] s'organisent par couples d'oppositions, souvent héritées d'un passé de polémique, et conçues comme des antinomies indépassables, des alternatives absolues, en termes de tout ou rien, qui structurent la pensée, mais aussi l'emprisonne dans une série de faux dilemmes. »

2. Cf. *supra*, chapitre 3.

3. On étudiera ce point spécifique *infra*, chapitre 8. Sur la place de la paraphrase dans l'explication de texte en français, cf. *supra*, section 1.4.

Instructions officielles¹⁾ 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 sémantique indépendant du texte. C'est ainsi que peuvent se dessiner, à propos d'un même texte, deux types de rapports métatextuels au texte : la *paraphrase* et le *commentaire*, selon qu'ils rendent compte d'une *lecture non littéraire* ou *littéraire*².

La notion de « lecture littéraire », qui donne de nouveaux motifs à des interdits qui ne l'avaient pas attendue, connaît une réelle fortune aujourd'hui. C'est sans doute que cette notion n'est pas très étrangère aux anciennes catégorisations. On se rappelle que T. Aron, sur les ruines d'une littérarité indéfinissable selon des critères propres aux textes, proposait de reporter sur la lecture la décision de *littérarité* : c'est à cet effet qu'il proposait d'isoler deux « régimes de lecture », empruntant l'expression à Barthes, qu'il convient de citer maintenant ; c'est dans *Le plaisir du texte* (1973, p. 22 *sq.*) que Barthes définit ses « deux régimes de lecture » :

L'une va droit aux articulations de l'anecdote, elle considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage (si je lis du Jules Verne, je vais vite : je perds du discours, et cependant ma lecture n'est fascinée par aucune *perte* verbale – au sens que ce mot peut avoir en spéléologie³⁾ ; l'autre lecture ne passe rien ; elle pèse, colle au texte, elle lit, si l'on peut dire, avec application et emportement, saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages – et non l'anecdote : ce n'est pas l'extension (logique) qui la captive, l'effeuillage des vérités, mais le feuilleté de la signifiante [...]. Cette seconde lecture, *appliquée* (au sens propre), est celle qui convient au texte moderne, au texte limite. Lisez lentement, lisez *tout* d'un roman de Zola, le livre vous tombera des mains ; lisez vite, par bribes, un texte moderne, ce texte devient opaque, forclos à votre plaisir.

Barthes pose ici une homologie entre deux régimes de *lectures* et deux catégories de *textes*⁴. C'est cette homologie, assez classique en somme⁵, qui explique

1. Note de service n° 87-038 du 30 janvier 1987, *Bulletin Officiel* n° 5 du 5 février 1987, p. 279.

2. Deux exemples, dont la nature est totalement différente (ne serait-ce que parce que l'un *dévalorise* ce que l'autre *questionne*), mais qui établissent chacun à sa façon ce rapport entre **modes de lecture** et **formes de métatexte** : pour Picard (dont on analysera plus loin les propositions), la lecture « la plus consciente, celle de la "transparence", de la littéralité manifeste, du vraisemblable et des motivations pris au comptant, de l'illusion référentielle et de la cohérence idéologique, s'inscrit avec candeur et suffisance dans les **résumés** d'élèves ou d'étudiants pris en traître » (1986, p. 219) ; pour Reuter, « le discours qui dit la compréhension se présente fréquemment – au niveau super-structurel – comme homologue au texte-souche (voir le résumé) et une des grandes difficultés, dès que l'on quitte le terrain des équivalences locales, est de trouver la bonne distance qui évite la **paraphrase** ou la reprise littérale ("répéter ne signifie pas comprendre") » (1992a, p. 15).

3. Dans sa hiérarchisation des lectures, M. Picard (1985, p. 171 *sq.*) prendra appui (sans faire référence à Barthes d'ailleurs) sur Verne pour montrer comme un tel texte (*inférieur*) invite à une lecture de *moindre* qualité.

4. Homologie qu'on retrouve sous une autre forme dans *S/Z* (1970, p. 10), où Barthes oppose les textes « scriptibles » et les textes « lisibles ».

5. E. Fraisse, dans sa contribution à *Discours sur la lecture* (Chartier-Hébrard, 1989, p. 475 *sq.*) se plaît à mettre en parallèle l'extrait du *Plaisir du texte* de Barthes et un extrait de *L'Art de lire* d'É. Faguet (1911), qui distingue deux modes de lecture, selon qu'elle s'applique à un roman ou à un texte philosophique : cela fait apparaître à la fois la différence des approches et la permanence d'une conception *hiérarchique* de la lecture. Conception que Bourdieu analyse à propos du dispositif textuel de l'œuvre de Heidegger qui pose « dans l'œuvre même, la distinction entre deux lectures de l'œuvre », interprétations « vulgaires » ou « naïves » et interprétations « authentiques » non seulement d'une pensée *originale* mais du moindre mot – dont l'usage *philosophique* en interdit l'interprétation *commune* (« Censure et mise en forme », dans *Ce que parler veut dire*, 1982, p. 167-205.)

pourquoi l'idée de *lecture littéraire* a pu facilement s'imposer : elle permet de faire l'économie de la notion de littérarité – reconnue caduque si l'on s'en tient à des critères internes aux textes – mais elle en récupère le bénéfice, puisque sous couvert d'une ouverture virtuelle à toute sorte de textes, elle permet, dans les faits, de refonder une hiérarchisation *implicite* des textes, selon qu'ils offrent ou non matière à une lecture *littéraire*¹. Au reste, M. Picard, dans sa présentation des actes du colloque sur *La lecture littéraire*, ne craint pas de réancrer *a priori* la lecture littéraire dans le champ des *textes* littéraires (Picard éd., 1987, p. 11) :

Si l'on admet, avec une simplicité bonhomme et au risque de dater, qu'il existe sinon des textes *purement* littéraires, du moins une différence, une zone frontière entre littéraire et non littéraire, ne peut-on considérer du même coup qu'il s'agit de *fonctionnements* dissemblables et, par conséquent, qu'une distinction doit être établie entre une lecture « littéraire » et une qui ne le serait pas² ?

En introduction à son étude, T. Aron écrivait (1984, p. 7) :

L'idée de découvrir un ensemble de traits permettant de distinguer de tout autre le texte littéraire est assez généralement reçue aujourd'hui comme une chimère, voire comme une entreprise de mystification idéologique.

Il y a matière à se demander si la lecture *littéraire* n'est pas la dernière forme de cette mystification idéologique – et quelle en est la nature. Cette question nous amène à analyser de plus près la théorie la plus développée actuellement sur la lecture littéraire, celle de M. Picard, citée à l'instant, qui sera prise comme *exemplaire* d'une forme de discours sur la littérature ou sur la lecture littéraire. Mais avant de faire la critique des implications de ces théories, il convient d'en présenter rapidement la teneur.

4.2.5. « La lecture comme jeu »

Depuis une quinzaine d'années³, M. Picard s'inscrit, à sa façon – originale – dans les « théories de la lecture littéraire », quittant, dans son entreprise de modélisation de la littérature, le pôle du texte pour celui du lecteur *réel* (1989, p. 7) :

1. L'introduction du petit ouvrage de V. Jouve, *La Lecture*, est à cet égard parlante : pour Jouve, « l'intérêt pour la lecture commence à se développer au moment où les approches structuralistes connaissent un certain essoufflement » qui se traduit notamment dans leur incapacité à distinguer Bond de Racine... C'est une façon assez naïve de dire que le but de l'auteur (qui en cela ne fait que suivre ceux dont il rend compte dans son ouvrage) est bien de retrouver, sur des critères plus sûrs, une hiérarchisation culturelle. Façon non moins naïve que la manière du Douanier Rousseau, dont le Groupe μ (1990 [1977], p. 234-243) ne se privait pas de railler la poésie, en usant des critères qui fondent sa lecture des textes... *poétiques*, tirés d'un corpus dont il reconnaît au demeurant qu'il se construit axiologiquement ailleurs (en vertu du « goût cultivé » : p. 235).

2. Une décennie plus tôt, le Groupe μ (1990 [1977]) posait la « lecture tabulaire » (en opposition à la « lecture linéaire ») comme « modèle fondamental de notre culture littéraire » (*ibid.*, p. 194) et comme engagée par « la primauté du tabulaire dans le langage poétique » (*ibid.*, p. 195).

3. Cf. son article dans *Poétique* n° 58, 1984, « La lecture comme jeu ». Outre cette référence, j'utiliserai les écrits suivants de M. Picard : sa contribution au colloque de Reims sur la lecture littéraire,

La littérature est non une chose, bibliothèque, livre, texte, mais une activité.
Cette activité est non l'écriture mais essentiellement la lecture.

Picard propose une description de la lecture comme un jeu, dont la « lecture littéraire » serait la forme la plus accomplie. Voici résumée cette proposition (1989, p. 9) :

Toutes les caractéristiques du jeu, des plus élémentaires aux plus raffinées, se retrouvent dans la lecture littéraire ; corollairement, non seulement aucune des siennes ne s'oppose à lui mais tout abandon d'une des composantes du jeu, ne serait-ce que l'équilibre entre *playing* et *game*, entraîne une dénaturation de celle-ci.

Dans le chapitre 1 de son premier livre (1986, p. 7-30), Picard passe en revue les grandes théories du jeu, pour donner une assise théorique à son assimilation. J'emprunte à un de ses ouvrages ultérieurs le résumé de ses conceptions du jeu (1989, p. 7 *sq.*) :

Activité absorbante, incertaine, vécue comme fictive et cependant soumise à des règles, oscillant entre un pôle enfantin, affectif (*paidia, jocus, playing*), et un pôle adulte, plus intellectuel (*ludus, game*), le jeu a pour le Sujet un rôle à la fois défensif et constructif, procurant une maîtrise symbolique et intégratrice.

Articulant à ces théories des concepts empruntés à la psychanalyse, il cherche à montrer (chapitre 2, p. 43-65¹) que la lecture, comme le jeu, est une « activité » (p. 47) qui met en œuvre et renforce, chez le lecteur, des mécanismes de défenses psychiques telles que la sublimation (des pulsions anales particulièrement : p. 62), « tout à fait vitaux pour l'équilibre de l'individu » (p. 65). Son pouvoir d'« illusion » (titre du troisième chapitre, p. 88-122) permet le phénomène d'identification (« à des situations, ou même à des schémas, à des structures », non « à des personnages » : p. 95), qui fait osciller le lecteur entre le réel et le fantasme, sans qu'il tombe dans l'un ou l'autre, sauf à cesser de jouer : dans « l'aire transitionnelle » (Winnicott : cf. p. 101 *sq.*) où se situe la lecture, « réel et fantasme sont bien “hors jeu” » (p. 102).

Une telle activité n'est possible que grâce au dédoublement du joueur en « sujet jouant et sujet joué » ou plus exactement en sujets « liseur » et « lu » (p. 112 *sq.*) :

Le *joué*, le *lu*, seraient du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir [...]. D'où la forme passive. Le sujet *jouant*, le *liseur* seraient du côté du réel, *les pieds sur terre*, mais comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes présences.

« Littérature/Lecture/Jeu » (1987) et ses deux ouvrages : *La lecture comme jeu* (1986), et *Lire le temps* (1989). Dans son dernier ouvrage, *La littérature et la mort* (1995), Picard reprend ses propositions, mais succinctement et sans les faire avancer.

1. S'il est possible que le chapitre 2 commence à la page 45 alors que le chapitre premier se termine à la page 30, c'est que Picard intercale des « interludes » entre deux chapitres, interludes qui sont des « explications de texte » (p. 42) faites à propos d'œuvres qui thématisent les différentes formes de lecture que Picard isole – on y reviendra.

Picard rappelle, dans son quatrième chapitre (« Les visages de l'altérité », p. 138-170) que la lecture comme jeu implique l'*activité* du lecteur : pour qu'il y ait vraiment lecture, il faut un jouet – un « livre » – ne permettant pas « la manipulation de la réception », de nature affective ou idéologique (p. 149), d'une « marionnette passivement soumise », chez qui « le *liseur* est escamoté dans le *lu* » (p. 151). La lecture comme jeu, active donc, est source d'« apprentissages » (p. 156) : « toute lecture, dans la mesure où elle serait effectivement d'essence ludique, serait en quelque sorte *aussi* lecture de l'autre » (p. 154). La lecture, comme expérience, est une « épreuve de réalité ludique » – laquelle, écrit Picard (p. 162), possède

une véritable fonction modélisante, en même temps qu'elle permet une puissante *intégration* du sujet (au double sens psychologique et sociologique du terme), grâce à une meilleure maîtrise du symbolique.

Cette lecture, sophistiquée, obéit à des règles – ce qui la fait dépendre du « *game* » autant que du « *playing* » (p. 162), selon une opposition due à Winnicott (p. 30).

Interrogeant ensuite de façon plus systématique (dans son chapitre 5, p. 190-215) la part de jeu dans certains textes, *littéraires*, qui engagent une « réception réflexive » (p. 191), Picard avance une « dimension nouvelle du jeu livresque » (p. 205), qui doit envisager (p. 208)

l'activité intellectuelle vigilante chargée de gloser rationnellement le texte, tout en jouant le rôle de garde-fou.

Nouveau dédoublement, donc, qui, écrit Picard (p. 211¹),

prend en considération les règles du jeu, apprécie la bonne distance séparant le *liseur* du *lu* dans l'*illusion*, ou celle des Moi passés et du Moi présent. Du côté de la *liaison*, du principe de réalité, il *tire la leçon de l'épreuve*, *évalue la qualité de l'activité d'ensemble et, comme dans l'humour, sait maintenir présente la conscience de jouer.*

Autrement dit, « une activité de réception réflexive, interprétative et critique se combine aux autres formes ludiques déjà envisagées » (p. 213) ; l'instance chargée de cette activité, Picard propose de l'appeler « *lectant* » (p. 213). Il peut ainsi résumer sa conception de la lecture – ou du *lecteur* (p. 214) :

Tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc.

1. C'est Picard qui souligne.

La « lecture littéraire », (titre du chapitre 6, p. 237-266), ainsi définie, permet de déplacer « la question de la littérarité, du texte dans sa lecture » (p. 241) : la littérarité est donc tout entière dans « l'effet littérature » (p. 241), accessible à « l'« amateur » averti » (p. 242), au « *connaisseur* » (p. 245), capable de percevoir dans les œuvres lues « *continuité* » et « *rupture* » (p. 246), de concevoir une lecture polysémique (p. 259), de donner à sa lecture une « *fonction modélisante* » (p. 264)¹. La lecture littéraire, assimilée à un « art » (p. 308), est donc, pour Picard, nécessairement réservée à une élite, tant que les conditions d'un « enseignement radicalement *différent* » (p. 309) ne seront pas réunies.

4.2.6. L'intérêt didactique du modèle théorique

M. Picard ne fait pas de proposition didactique, mais dessine le cadre d'un enseignement qui tirerait profit de ses analyses. L'essentiel à ses yeux est de « *rendre conscient le second apprentissage de la lecture* » (p. 309), celui de la lecture proprement littéraire – ce que l'on appellerait ailleurs améliorer la « clarté cognitive »². Celle-ci passerait surtout par la prise de conscience et le renforcement de « la dialectique complexe des instances lectrices » (p. 308) ; d'où cette proposition (p. 308) :

La reconnaissance par l'élève et l'étudiant de ce qui se joue dans la relation du *liseur* et du *lu*, reconnaissance en quelque sorte expérimentale d'abord, puis systématique, paraît aussi importante que l'entraînement à la distance critique (l'« état d'alerte ») et l'apprentissage proprement technique destiné au *lectant*³.

L'intérêt des didacticiens pour ce modèle peut facilement se mesurer au nombre des références faites aux travaux de M. Picard dans les productions didactiques actuelles⁴, même si ses propositions n'ont pas donné lieu à de véritables *applications* didactiques⁵. Elles amènent au moins à se poser la question du rôle de l'école dans la prise en compte de ces trois instances, comme le fait D. Duquesne (1994, p. 44) :

Le *lu*, avec toute sa dimension imaginaire et fantasmatique, n'est-il pas systématiquement réprimé à l'école [...] ? Le *liseur* est-il suffisamment au fait de tout ce qui fait la matérialité de la lecture-déchiffrage, du texte, du

1. Dufays (1996, p. 173) rapproche opportunément ces trois dimensions (culturelle, interprétative et axiologique) de la lecture chez Picard des trois fonctions que Barthes (1978, p. 17) assignait à la littérature : mathésis, mimésis, sémiosis.

2. L'expression est de Downing : cf. Downing et Fijalkow (1984).

3. Apprentissage dans lequel « l'explication de textes » a une place de choix (p. 205 et 309).

4. Voici un indice à la fois clair et significatif : dans l'ouvrage didactique *Pour une lecture littéraire 1* (Dufays et al., 1996a), Picard est l'auteur le plus cité (d'après l'index, comportant près de 200 noms) ; dans le fort volume d'actes du colloque sur le même thème, *Pour une lecture littéraire 2* (Dufays et al., 1996b), Picard est l'auteur le plus cité après R. Barthes, G. Jean et Y. Reuter (d'après l'index, comportant près de 300 noms).

5. Encore que les propositions didactiques de Dufays et al. (1996a, p. 135) semblent procéder de la volonté de « modéliser l'enseignement de la lecture littéraire sur les différentes composantes décrites par Michel Picard dans *La Lecture comme jeu*. »

livre, des codes de lecture ? [...] Le *lectant* des élèves sort-il de la classe de français mieux armé qu'il y est entré ?

Si ces questions ne sauraient engager un *programme* didactique spécifique, elles peuvent guider l'élaboration de démarches qui auraient pour fonction de développer chez les élèves la capacité à mieux connaître l'acte de lecture et les instances qui y sont en jeu, ainsi que les implications des exigences scolaires en matière de « lecture littéraire ». On aurait ainsi un outil de conceptualisation des différentes formes de lecture possibles des textes, selon l'importance prise par l'une des instances lectrices, importance qui dépendrait à la fois (et entre autres) :

- de la nature du texte lu : fictif/non fictif, narratif/non narratif, explicatif/non explicatif, etc.¹ ;
- du statut qui lui est donné dans le contexte de lecture : littéraire/non littéraire, utilitaire/non utilitaire, délassant/non délassant, etc.² ;
- des exigences scolaires de son approche « lecturale » ou « métatextuelle » : lecture littéraire/non littéraire, cursive/approfondie, commentaire/paraphrase, etc.³

La richesse du modèle de Picard ne l'a pas rendu attrayant pour les seuls didacticiens : certains théoriciens de la littérature, ou plus exactement de la lecture, y ont trouvé également profit. C'est le cas de V. Jouve (*L'Effet-personnage*, 1992), qui l'enrichit à sa manière. Rappelons que le modèle de Picard construit chez le lecteur trois instances, issues d'un double dédoublement⁴, que je me propose de rendre ainsi :

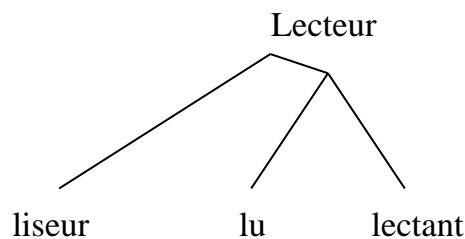


Figure 5 : Modèle de Picard

1. Selon les typologies textuelles en usage, qui distinguent aussi bien la nature des fonctions remplies par le texte que ses formes proprement textuelles ou sociales (les *genres*)... La binarité est ici signe de prudence : un texte peut être à la fois narratif textuellement et explicatif discursivement...

2. Contexte de lecture : en l'occurrence, la classe, où se *réalisent* des statuts virtuels donnés ailleurs : tel texte est littéraire, par exemple, parce qu'il appartient à un corpus incontesté ; la classe lui assigne, en général implicitement, ce statut – qui peut être explicité. Cela dit, il va de soi que l'on pourrait multiplier les sous-catégories : « littérature de jeunesse/grande littérature », « littérature/infra (ou para)-littérature », etc. La binarité se justifie là encore, évidemment : un texte peut être littéraire *et* utilitaire.

3. Ces catégories ne sauraient jouer à mes yeux en opposition franche, on l'aura compris, mais comme pôles d'une approche du texte. Et la multiplication des couples complexifie un peu la question : peut-on envisager un rapport métatextuel de commentaire sur une lecture « non littéraire » ?

4. Dans le modèle le plus récent (1989, p 8), Picard ne met plus les trois instances sur le même plan, comme dans son premier ouvrage (1986).

Jouve reprend ce modèle, mais en dédoublant encore le *lu* en deux instances : le *lisant* – défini comme « la part du lecteur victime de l’illusion référentielle » (p. 81) – et le *lu* – part de « l’investissement fantasmatique » (p. 82). Ce nouveau dédoublement s’impose, selon Jouve, pour rendre compte de l’*activité* que représente la « participation » (au sens Brechtien du terme¹) à l’illusion référentielle : l’expression *lu* marque trop la passivité, qui n’est, selon Jouve, justifiée que pour la part proprement fantasmatique, pulsionnelle de la lecture.

Cette intéressante distinction passe malheureusement, et sans nécessité, par un renoncement au concept de « liseur », que Jouve juge « peu opératoire » (p. 81). Il semble pourtant difficile de nier l’intérêt d’un concept qui rappelle l’ancrage de la lecture dans un cadre réel, jamais *perdu de vue*, même dans le jeu de la lecture ; reprenons les termes de Picard à propos du *liseur* :

Il « voit les mains », qui manipulent les pages dont il *entend* le bruit, il *pèse* le poids du livre dans les doigts, ou sur le genoux, ou sur la poitrine, il *sent* l’odeur du papier, de la colle, de l’encre, il *touche* la couverture (de carton, de plastique, de toile, de cuir), tourne des feuillets plus ou moins épais, regarde éventuellement des illustrations, tient compte doucement de l’épaisseur du volume, du format, des caractères, des blancs, etc.

Michel. de Certeau (1990 [1980]), déjà, disait à propos de la lecture « tour à tour captée [...], joueuse, protestataire, fugueuse » (p. 253) :

Il faudrait en retrouver les mouvements dans le corps lui-même, apparemment docile et silencieux, qui la mime à sa manière : les retraites en toute sorte de « cabinets » de lecture libèrent des gestes insus, des grommellements, des tics, des étalements ou rotations, des bruits insolites, enfin une orchestration sauvage du corps².

D’un point de vue didactique, à l’heure où l’on insiste tant sur la nécessité d’une familiarité du lecteur avec l’objet-livre³, il est impossible de se passer de ce *liseur*, cette part essentielle du lecteur dans l’*appréhension* du livre⁴. Je propose de ne pas compenser un gain par une perte et, au risque de donner l’impression de thésauriser avec avarice, j’enregistre l’ensemble de ces concepts, dont le schéma ci-dessus indique les positions :

1. En opposition donc avec la distanciation.

2. Cf. J.-M. Goulemot (1985, p. 117) : « Roland Barthes avait beaucoup choqué quand, dans un congrès de professeurs de français, je crois, il avait déclaré lire le plus souvent et avec le plus de profit dans les toilettes. Il y a, en effet, dans la lecture de divertissement (et dans toute lecture) une position (attitude) du corps : assis, couché, allongé, en public, solitaire, debout... » Sur les *lieux de lecture*, cf. le chapitre « lecture privée » de l’ouvrage d’Alberto Manguel, dans *Une histoire de la lecture* (1998, p. 183-197) et le classique article de Percec, daté de 1976, « Lire : esquisse socio-physiologique », repris dans *Penser/Classer* (1985), où il définit la « posturologie » (voir notamment p. 117 sq. et p. 122 sq.).

3. Cf. Reuter (1981).

4. Appréhension qui passe aussi par la *voix* : cf. la communication de P. Yerlès, « La lecture littéraire et le grain de la voix » (1996) et les propositions didactiques que cette position a pu inspirer à Dufays *et al.* (1996a) 163-170.

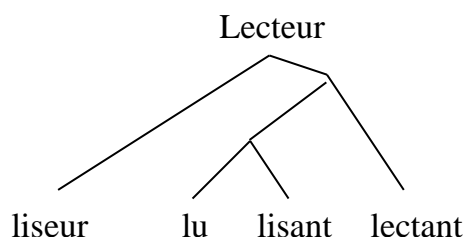


Figure 6 : Combinaison des modèles de Picard et de Jouve

Il faut cependant noter que si Jouve reprend (en le modifiant) le modèle de Picard, c'est parfois au prix d'un détournement – qu'il ne théorise pas : alors que Picard décrivait les « activités conjointes et dialectiques » du liseur, du *lu*, et du *lectant* (1986, p. 294), Jouve y voit trois « régimes » ou « niveaux » ou « positions » de lecture (1992, p. 79-83). Aussi peut-il écrire (p. 83) :

Il est plusieurs façons de lire un roman. **Certains**, oubliant la nature linguistique du texte, se laissent duper par l'illusion représentative et vivent, le temps de la lecture, dans un monde différent du monde réel. **D'autres** au contraire, ne perdent jamais de vue que tout texte, romanesque ou non, est d'abord une construction. **C'est à cette catégorie que l'on réservera le nom de « lectant ».**

On voit bien le glissement conceptuel opéré : alors que la lecture semble définie comme la mise en œuvre de trois instances dont les positions respectives, dialectiques, multiplient les *façons* de lire, on se retrouve là avec une catégorisation (binaire, évidemment) des lectures – et des lecteurs : ceux qui « se laissent duper » et les autres. Notons au passage que c'est pour le seul *lectant* que Jouve bascule dans cette catégorisation : comme on l'a vu plus haut, le *lisant* et le *lu* restent bien des « parts » du lecteur ; sans doute était-il difficile d'accorder au lecteur quelconque, au lecteur non *lettré*, sa *part* de lectant...

4.2.7. Essai sur l'inégalité des lecteurs

On passe ainsi d'une définition opératoire de la lecture à une nouvelle forme de classification – évidemment hiérarchique – des lecteurs. Si Picard n'est pas responsable de ce détournement de ses concepts, on peut se demander néanmoins si l'on n'en trouve pas chez lui les fondements. Qu'on en juge : dans son premier ouvrage, M. Picard écrit (1986, p. 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.

On ne discute pas une proposition *indiscutable* – je veux dire qui ne s’offre pas à la discussion. Mais on peut relever, dans une telle proposition, les concepts invalides : qu’est-ce que ce *peuple* dont l’*instinct* serait de *recevoir* – autre chose évidemment que la *culture* ?¹ Picard, occupé à son *devoir* de *déploration* condescendante², ne prend pas la peine de définir sérieusement cette entité-là. Mais son ouvrage se charge malgré tout, par touches, d’en dessiner une image. Sans doute songe-t-il au « public populaire [...], ou, plus précisément, aux proliférantes [*sic*] et nouvelles “classes moyennes” » (*ibid.*, p. 267), autrement dit à « l’immense majorité des lecteurs » (*ibid.*, p. 253).

Or, comment se caractérise cette « immense majorité des lecteurs » ? Picard en donne une idée assez précise dans quelques pages (*ibid.*, p. 250-254) dont je me propose de rendre compte le plus fidèlement possible (en soulignant en gras les passages qui me semblent les plus importants pour suivre la démonstration). Picard rappelle un acquis de sa réflexion (*ibid.*, p. 251) :

Les dialectiques de lecture ludique qu’on a essayé de voir à l’œuvre rendent antagoniques, en effet, **chez le lecteur**, le **consommateur** et le **producteur** de l’illusion littéraire.

Mais, par un glissement semblable à celui que l’on a observé plus haut chez Jouve, voici ces deux instances du lecteur transformées en deux catégories, le « lecteur » proprement dit et « le consommateur de livres, l’anti-lecteur », ainsi décrit (*ibid.*, p. 252) :

« Interpellé » par les sirènes idéologiques du livre, il ne joue pas, **il est joué**. [...] Membre anonyme d’un public soigneusement et scientifiquement *ciblé*, il réagit **passivement** mais fidèlement à tous les stimuli disposés au long de sa lecture, décode **de façon mécanique et automatique** le message **simple** qu’il connaît déjà et qui ne diffère pas d’ailleurs (*médium* mis à part) de celui que lui imposent son téléviseur et sa radio : sa **compréhension, immédiate, ponctuelle et dénotative**, se trouve entièrement déterminée en effet par une pré-compréhension, pour lui immémoriale – il existe ainsi du riz pré-cuit et du lait pré-digéré. [...] **Ce consommateur [...] projette sur** les textes la **grille multi-usages** dont il est doté, en prélève ainsi ce qui est intégrable, découpe les **stéréotypes reconnus**, **travestit** le reste au maximum en **plaquant** sur eux, à la limite du compatible et souvent bien au-delà, l’interprétation **soufflée** par l’idéologie dominante, et occulte l’irréductible, c’est-à-dire la différence.

À ce stade du raisonnement, Picard ne dit pas encore qui est ce « consommateur » : mais la banalité du propos (et surtout une certaine familiarité de

1. On retrouve la même catégorisation binaire que dans notre tableau – même si les termes sont, d’une certaine manière, originaux...

2. « On peut **plaindre** aussi ces trop curieux qui [...] sont incapables d’accepter le suspense et de ne pas aller lire la fin tout de suite » (1986, p. 169) ; « mi-dupes, mi-tricheurs, ces **malheureux** “lecteurs” » (p. 303), ces « **âmes faibles** » (p. 149), n’ont pas accès à cet arsenal de jeux littéraires qui « dans certaines classes privilégiées (le jeu de mot, **hélas**, s’impose) suscite l’enthousiasme des enfants » (p. 194) : on ne peut pas dire « que tout le monde, **hélas**, se trouve capable de jouer à la littérature » (1989, p. 42).

ton) le laisse assez prévoir¹. On reconnaît bien, en tout cas, ce régime de lecture *inférieur*, caractérisé plus haut, dans notre tableau (qui trouverait encore à s'enrichir), par son attachement exclusif à la *compréhension* du niveau purement *dénotatif*, à la *perception*, à la *consommation*, bref à la *passivité*. Le « lecteur » (les guillemets de protestation sont de Picard, *ibid.*, p. 254²) est ici un *lu*. Mais poursuivons-en le portrait :

Voilà qui rappelle le « **lecteur psychotique** » évoqué à la fin du chapitre 3³ : son absence totale de créativité, sa soumission, sa complaisance, l'atrophie du *lectant* se retrouvent ici, et l'appréciation de Winnicot vaut pour les deux types de lecteurs : « Cette seconde manière de vivre dans le monde doit être tenue pour une **maladie**, au sens psychiatrique du terme⁴. » **Aliénation** peut être pris dans les deux sens du terme. Il est frappant qu'alors l'aire transitionnelle soit [...] le plus souvent bel et bien *court-circuitée* brutalement [...]. La fameuse illusion référentielle paraît précisément procéder de ce court-circuit de l'aire transitionnelle : on ne reviendra pas sur les excellentes analyses qu'on en a données depuis vingt ans environ – et dont l'inefficacité, **pour l'immense majorité des lecteurs**, se révèle totale.

Ce n'est pas forcer le texte que de lire ce qui est écrit : le « peuple » est atteint d'une « maladie » dont seule l'élite est gardée⁵. On croirait à une maladresse

1. Est-ce (pour parler comme Picard) une *hallucination* ou au contraire la *lucidité* qui me fait voir, dans ce texte, comme la réitération d'un *Essai sur l'inégalité des races* ou des *sexes* ? Ce texte est publié en 1986, et il y a fort à parier que Picard ne parle pas là des pratiques culturelles du *nègre* (« dont l'esprit est obtus, incapable de s'élever au-dessus du plus humble niveau [...]. La sensibilité artistique de cet être [...] s'enflammera et [...] se passionnera, mais pour quoi ? Pour des images ridicules grossièrement coloriées. Elle frémissait d'admiration devant un tronc de bois hideux, plus émue d'ailleurs, plus possédée mille fois, par ce spectacle dégradant, que l'âme choisie de Périclès ne le fut jamais aux pieds du Jupiter Olympien. C'est que le nègre peut relever sa pensée jusqu'à l'image ridicule, jusqu'au morceau de bois hideux, et qu'en face du vrai beau cette pensée est sourde, muette et aveugle de naissance. » – Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, 1967 [1853], p. 318) ou de la *femme* (« Qualifiée de “liseuse”, de dévoreuse de livres par toute une série de tableaux, la lectrice est censée s'adonner à la rêverie, plus ou moins érotisée, plus ou moins “malsaine” [...]. Ce n'est pas par hasard si plusieurs représentations de lectrices ont pour titre “Rêverie”, “La Rêveuse”, “Chimère de l'imagination” [...]. Les cristallisations iconiques de la lecture féminine sont loin de montrer un être qui, dans l'exercice d'une activité culturelle de première importance, serait l'égal de l'homme » - ces mots concluent l'analyse critique des représentations iconiques de la femme lectrice au XIX^e siècle, par Françoise Nies [1985, p. 106]). Non : Picard parle, plus *scientifiquement* sans doute, du *peuple*...

2. Cf. p. 303.

3. Picard, décrivant les « fausses lectures », où « les pages tournent seules, aucun sens n'est véritablement construit, le livre entre les mains sert seulement d'alibi » (*ibid.*, p. 117), les assimile à celles du « *lecteur psychotique*. Le rabattement du *liseur* sur le *lu* semble total. » (*ibid.*, p. 118).

4. Winnicot (1971) p. 91.

5. Cela dit, l'élite varie avec les points de vue, le temps, l'air de ce dernier et quelques autres paramètres : de même que l'on avait vu (*supra*, section 3.3.) que le mot *paraphrase* pouvait servir à disqualifier (souvent de façon croisée) à peu près n'importe quel discours métatextuel, de même il serait facile de montrer que la plupart des critères qui disqualifient la « mauvaise lecture » du « peuple » selon Picard peuvent être (et ont été) utilisés pour disqualifier celle de l'« élite » lettrée, à commencer par la fameuse « illusion référentielle ». Voici un exemple assez *exemplaire* : Charolles (1973), qui analyse le commentaire de « Mouvement » (*Illuminations* de Rimbaud) fait par trois éditeurs universitaires, S. Bernard (Garnier, 1961), A. Py (Droz, 1967) et A. Adam (Gallimard-Pléiade, 1972), écrit (p. 112) : « Le poème est ici conçu comme la face esthétiquement brouillée et finalement superflue d'une parole qui, dans ses fondements (dans son signifié) renvoie à **une expérience transparente et immédiatement perceptible du réel**. » S'appuyant sur cette étude, Aron (1984) voit, dans cet « examen comparatif de trois **lectures érudites** » la force du « modèle de lecture à **référentialité “primaire”** » (p. 33). Cf. encore ces remarques de Goldenstein (1996, p. 283) à propos de l'édition de *Sylvie* de Nerval par H.

d'expression si le propos n'était réitéré ailleurs¹ et répété sous d'autres formes dans ce même ouvrage². Ce « peuple » peut prendre figure, par exemple en « cette employée des PTT » (*ibid.*, p. 61), interviewée par *Le Monde*³, adepte de la « “mauvaise” lecture » (p. 190), puisqu'elle se définit comme « une dévoreuse » :

Elle lit tout et n'importe quoi, Balzac, des policiers, Proust, toute la « Collection Harlequin », Flaubert, « enfin, tout » ; elle lit « pour [se] délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision » : « Je prends “Harlequin” et, pendant une heure, *je ne suis plus là* »... Nouvel **opium du peuple** ou pas, cela n'a manifestement rien à voir avec l'activité qui nous occupe⁴.

La référence à la collection « Harlequin » n'a rien de surprenant : livres pour le « peuple », ils n'offrent pas le moyen de jouer, et pas beaucoup plus d'ailleurs ces « mauvais livres » (p. 151) que sont *Les Trois Mousquetaires* ou *L'île mystérieuse*⁵.

Lemaître : « Ces annotations sont, évidemment, exactes si l'on s'en tient au sens **littéral**, totalement inféodé ici d'ailleurs au primat de la **notation référentielle**. »

1. « La lecture-“évasion”, “distraction” » (1987, p. 161) « **très largement dominante aujourd'hui** » est une « lecture **aliénée** » (*ibid.*, p. 164), où « l'illusion référentielle » tient « du phénomène **hallucinatoire** » : « cette lecture-là s'explique par la **détresse psychique**, qu'elle entretient : comme dans la **mélancolie** [...], comme dans la **psychose**. »

2. « Passivité amorphe d'une “contemplation esthétique” souvent factice, biographisme servile, illusion référentielle, psychologisme, ces **maladies pernicieuses** qui tuent la lecture ludique » (*ibid.*, p. 309). Voici un autre exemple d'une nature proche : dans la logique de sa comparaison de la lecture avec le jeu, il était normal que Picard aborde le problème de la « tricherie », dont il définit plusieurs formes, pour en arriver à cette remarque : « la tricherie majeure est celle qui abolit radicalement le jeu comme tel. Dans une large mesure, elle caractérise le mode de lecture **imposé massivement par notre société**. Mais aussi celui **de la plupart des adolescents** » (*ibid.*, p. 169). La tricherie, pratique majoritaire...

3. *Le Monde* du 25 février 1983. Picard diagnostique le mode de lecture d'une personne à partir de ses déclarations dans une interview ; cela mérite d'être mis en relation avec cette remarque, faite quelques pages plus haut (p. 43) : on ne peut se fonder sur « des motivations qu'on dit conscientes, parce qu'elles sont alléguées par des personnes interrogées lors de sondages ou d'interviews – formules militantes d'occultation de l'Inconscient »...

4. Cette façon de rendre compte des propos de cette lectrice est bien dans la manière dont Picard manie les mots, les concepts et les propos des autres : l'intuition d'une manipulation m'a fait me reporter à l'article du *Monde* d'où est tirée cette pseudo-citation. Dans un article de J. Savigneau (1983) sur la collection « Harlequin » (article au demeurant intéressant par la confrontation de points de vue divers, même si l'on se doute bien de l'orientation argumentative générale que peut donner Savigneau à son propos), se trouve un encart, intitulé « dévoreuse », qui décrit *deux* comportements de lecture d'une même personne : si Geneviève Guidon (dans l'article, « l'employée des PTT » a un nom...) est une « dévoreuse », elle ne place pas, dans la liste des livres qu'elle a lus, la « collection Harlequin » entre Proust et Flaubert, comme dans la citation de Picard, mais au contraire elle établit une distinction nette entre deux types de livres (occupant chacun un paragraphe) : d'un côté ceux dont elle dit : « les bouquins qui se tiennent, vraiment on vit avec » (Balzac, Flaubert, Proust, *Autant en emporte le vent*, *Jane Eyre*, *Belle du Seigneur* sont les auteurs ou les titres cités dans le premier paragraphe) ; de l'autre côté, Harlequin, dont elle dit « tout oublier » ; et c'est de la collection Harlequin seulement qu'elle parle quand elle affirme lire pour se « délasser, comme d'autres regardent une série à la télévision [...] Je prends “Harlequin” et, pendant une heure, je ne suis plus là »... La question n'est évidemment pas de savoir si ces propos sont ou non pertinents (il est d'ailleurs amusant de noter qu'ils reposent sur une hiérarchisation dont les termes sont assez proches, finalement, de ceux de Picard...) : ils signalent bien en revanche que les catégories qu'établit Picard sont loin d'être étanches, et ne peuvent se reporter sur des catégories déterminées de *lecteurs*. La mesquine manipulation par Picard des propos de cette personne interviewée est assez révélatrice de l'entreprise intellectuelle à l'œuvre.

5. Objets respectivement des interludes 2 (p. 66-87) et 4 (p. 171-189), véritables « explications de texte » destinées à en dévoiler les ressorts aliénants pour des « millions de lecteurs » (p. 87). Sur l'aliénation comme concept central de l'esthétique kantienne, cf. Bourdieu (1979, p. 570).

Ils entretiennent, finalement, le « danger de ces “mauvaises lectures” » (p. 149) caractérisées par cette dévoration¹, que Barthes stigmatisait déjà, dans *Le plaisir du texte* (1973, p. 23 sq.) :

Ne pas dévorer, ne pas avaler, mais brouter, tondre avec minutie, retrouver, pour lire ces auteurs d'aujourd'hui, le loisir des anciennes lectures : être des lecteurs *aristocratiques*.

Retrouvons, *via* les lecteurs « aristocratiques » de Barthes, l'élite de M. Picard. Il est difficile de « nier sottement » (1986, p. 242) qu'elle existe², que des pratiques (de lectures entre autres) soient plus sophistiquées³ que d'autres et qu'il y ait des chances pour qu'il y ait quelque coïncidence entre ces deux faits... Concédonsons encore qu'un système d'enseignement puisse envisager le plus haut degré de sophistication dans l'approche d'un savoir ou d'une pratique langagière, et que la lecture littéraire en est un exemple clair⁴.

Le problème réside dans l'étroitesse du jugement qui, observant une pratique de lecture, rejette dans la « non-lecture » toute autre pratique. C'est plus qu'un problème, quand on voit là pure négation de l'autre et de l'*altérité*, pour utiliser un terme cher à Picard. Poser en effet que la lecture littéraire est « si importante pour l'être humain » (*ibid.*, p. 307) et affirmer en même temps : « on sublime ou on refoule : c'est le jeu (l'art⁵) ou la névrose » (*ibid.*, p. 308), ce n'est pas seulement, ce qu'on a vu plus haut, renvoyer dans le *pathologique* toute pratique (majoritaire) autre que celle de l'élite, c'est quasiment dénier à son pratiquant son statut d'être humain⁶ ; dire que la lecture littéraire, par sa « fonction modélisante », « produit [...] un nouveau citoyen » (*ibid.*, p. 264), c'est entériner l'existence d'une classe de citoyens privilégiés – et c'est ainsi

1. Danger si bien décrit par... l'abbé L. Bethléem au début de ce siècle : parlant des romans de kiosque ou de gare, il s'écrie : « Voyez ces jeunes gens, ces jeunes filles qui les achètent : [...] ils lisent avec **avidité**, que dis-je : ils les **dévorent**, et vous les voyez [...] **s'absorber** complètement dans cette lecture honteuse » *Romans-Revue. Guide général de lecture*, décembre 1911, p. 1024 (cité par Chartier-Hébrard, 1989, p. 50). Cf. la notion d'« oralité consommatrice » par laquelle Derrida rend compte de ce que l'esthétique kantienne dévalorise (cité par Bourdieu, 1979, p. 579 ; cf. les analyses de Bourdieu, *ibid.*, p. 570 sq.).

2. Ce serait, on l'a vu, « **démagogique** » (1986, p. 242). Pire : ce serait « entrer dans les **dévolements** de l'**encanaillement** et de la **démagogie** » (*ibid.*, p. 207)...

3. « La lecture littéraire n'en est pas moins un jeu social des plus complexes et des plus raffinés, du fait de la sophistication de ses réglementations » (*ibid.*, p. 295).

4. Concessions faciles, que l'on peut mettre sous l'égide de F. François. (dans François *et al.*, 1983, p. 127), qui pose « qu'il n'y a rien d'inutilement élitiste à reconnaître l'existence de manières plus ou moins “complexes” ou “élaborés” du langage, mais que nous ne savons pas forcément ni ce qui fait cette complexité ni ce qui la rend éventuellement souhaitable. »

5. Picard envisage « la lecture en tant qu'art » (1986, p. 8) : c'est une « activité artistique authentique » (1987, p. 165). « Lire est un **art** et donc s'apprend » (1989, p. 42). Cette dernière proposition est faite à l'issue d'un raisonnement qui mérite d'être rapporté : pour Picard, tout le monde n'est pas « capable de jouer à la littérature – pas plus que de **construire** une maison, sous prétexte qu'on en **habite** une, de **peindre** un tableau ou **d'écrire** une symphonie parce qu'on a des yeux pour **voir** et des oreilles pour **entendre**. » L'argumentation dans ce dernier exemple est évidemment fallacieuse : aux couples **construire/habiter**, **peindre/voir** et **écrire**[une symphonie]/**entendre** ne peut que répondre le couple **écrire/lire** : et la seule conclusion que l'on puisse tirer de cette comparaison (mais « comparaison n'est pas raison » : 1986, p. 116) est que savoir **lire** n'implique pas savoir **écrire**. Que Picard considère la lecture comme un acte de création, soit : mais comme peut l'être, à ce compte, **écouter** une symphonie, **regarder** un tableau, voire **habiter** une maison – au vrai : le « **savoir-vivre** » n'est-il pas un **art** ?...

6. C'est une pratique assez banale de l'« humanisme » de rejeter hors de l'humanité ce qui ne correspond pas à une certaine vision de l'homme...

que les lecteurs aristocratiques *imagés* de Barthes sont transmués en catégorie tangible¹.

Mais un tel discours n'*entérine* pas une situation : il la *crée*. Comme assez souvent, un propos théorique *reconstruit* un phénomène, qu'il fait passer pour un *donné*. Sans aucun garde-fou méthodologique, sans aucune autre source que son intuition², Picard projette son analyse abstraite sur des catégories concrètes, le *lu* sur « cette employée des PTT » (*ibid.*, p. 61), le *lectant* sur « l'amateur éclairé » (*ibid.*, p. 242), mais aussi l'*activité* et la *passivité* qui caractérisent les instances en question sur le caractère inhérent à des catégories déterminées : il y a d'un côté les « passifs³ », de l'autre les « actifs » – autre manifestation de l'habituel système binaire d'oppositions, là où s'imposait, au moins par prudence, l'établissement d'une échelle graduée, qu'autorisait précisément une utilisation dialectique des catégories proposées par Picard (liseur, lu, lectant)⁴. Ce fantasme de la passivité⁵ informe tout le discours de Picard, qui ne se contente pas d'observer les formes d'une pratique culturelle – la sienne –, mais s'emploie à *justifier* qu'elle soit la pratique *dominante*.

Le procédé est connu, assez banal, et décrit maintes fois par Bourdieu ; pour exemple (*Ce que parler veut dire*, 1982, p. 180) :

L'imposition d'une coupure tranchée entre le savoir sacré et le savoir profane qui est constitutive de l'ambition de tout corps de spécialistes visant

1. On sait bien que l'entreprise n'est pas neuve : il est intéressant ici de faire référence à cet ouvrage de Thibaudet de 1925, *Le liseur de romans* : Thibaudet oppose aux « lecteurs de romans » les « liseurs de romans », lesquels « se recrutent dans un ordre où la littérature existe, non comme un divertissement accidentel, mais comme une fin essentielle. » Cité par Mauger et Poliak (1998, note 83).

2. Les comportements que décrit Picard ne sont jamais *observés* : il n'y a aucune référence à la moindre enquête psychologique ou sociologique à l'appui de ses dires. La *suggestion* domine (« une analyse psycho-sociologique de certains résultats statistiques **donnerait** certainement des renseignements précieux », p. 44 *sq.*), accompagnée de renvois cavaliers en note (« l'École de Bordeaux » et les travaux de N. Robine sont deux fois simplement cités en note, p. 44 et p. 299 ; mais les travaux de Chartier, de Poulain, de Privat, de Singly, entre autres, sont simplement ignorés), sans que les indications statistiques soient jamais traitées, leur interprétation étant censée être évidente (chiffres comparatifs des ventes d'Harlequin et de Folio : note p. 61 ; sondages SOFRES et BVA sur les livres possédés et chiffres de l'illettrisme selon Richaudeau et Foucambert : p. 298, etc.).

3. Celui que Valéry appelle le « lecteur passif » (cité par Picard, 1989, p. 37) est une « cosette passive » (1986, p. 53), une « marionnette passivement soumise » (*ibid.*, p. 151), montrant la « passivité amorphe d'une "contemplation esthétique" » (*ibid.*, p. 309).

4. Cette erreur méthodologique est à peu près du même type que celle que décrit B. Lahire en sociologie (1993b, p. 101) : « L'erreur théorique et méthodologique la plus fréquente et la plus fatale à la compréhension sociologique consiste à hypostasier une réalité sociale dans des catégories figées [...] qui objectivent toute une conception réifiante et, par là, réductrice des logiques sociales. » Des précautions du même ordre sont préconisées par R. Chartier (1985, p. 111), dans une perspective historique : « Reconstituer la lecture implicite visée ou permise par l'imprimé n'est donc pas dire la lecture effectuée, et encore moins suggérer que tous les lecteurs ont lu comme on voulait qu'ils lisent. »

5. Fantasme très ancien : Picard ne fait que projeter sur ses deux modes de lecture l'opposition entre l'*activité* de l'écriture et la *passivité* de la lecture, dont J. Svenbro (*Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, 1988) a montré l'ancienneté, faisant apparaître l'analogie, dans la Grèce de l'Antiquité, entre les catégories de la communication écrite et la pédérastie. « Entre l'éraïste, actif et dominant, et l'éromène, passif et dominé, la relation présente effectivement une problématique semblable à celle qui lie scripteur et lecteur et qui tend à faire de la lecture la face dévalorisée de la communication écrite » (*ibid.*, p. 6). Certeau (1990, p. 244 *sq.*), qui analyse lui aussi cette répartition des *rôles* entre l'écriture et la lecture, conteste avec force, on le verra plus loin, « l'assimilation de la lecture à une passivité. »

à s'assurer le monopole d'un savoir ou d'une pratique sacrée en constituant les autres comme *profanes*¹.

Mais si « la sociologie et l'histoire ont relativisé le bon goût » (Picard, 1986, p. 238), cela n'empêche pas un nouveau *traité du goût*²... C'est à quoi tend en effet l'entreprise de Picard, ce qui explique mieux le double glissement théorique que nous avons observé : la *projection* sur des catégories réelles de ce que son analyse isolait comme instances abstraites et la *négation* des pratiques qui ne possèdent pas les caractéristiques isolées théoriquement dans une pratique donnée.

Or, c'est un aveuglement étrange qui interdit à Picard de simplement questionner ce que Bourdieu appelle ailleurs (*Les règles de l'art*, 1992, p. 417) le « *narcissisme herméneutique* » qui explique

la propension du *lector* à s'identifier à l'*auctor* et à participer ainsi, par procuration, à la « création » – identification que certains exégètes inspirés ont fondée en théorie, en définissant l'interprétation comme une activité « créatrice³ ».

Il est difficile de ne pas s'interroger sur l'incroyable occultation de toute réflexion sociologique dans une entreprise dont les fondements idéologiques se trouvaient déjà décrits, comme on a pu le voir çà et là⁴, dans une approche sociologique comme celle de Bourdieu. Non que Bourdieu ait *a priori* raison contre Picard, mais quand chaque page de ce dernier appelle une objection déjà formulée par celui-là, sans qu'elle soit jamais combattue alors même qu'elle est *en apparence* prise en compte⁵, on est en droit de se demander si cette *dénégation* ne révèle pas une (fort

1. Ce traité sur la lecture littéraire évoque (au prix d'un *certain* détournement de sens) cette description que fait Bourdieu (1979, p. 583) de la « lecture pure » (philosophique : ces mots viennent en conclusion d'une analyse par Derrida de la *Critique du jugement* de Kant) : « Demandant à être traitée comme elle traite son objet, c'est-à-dire comme œuvre d'art, se donnant pour objectif l'objet même de l'œuvre lue, c'est-à-dire le plaisir cultivé, cultivant le plaisir cultivé, exaltant artificiellement ce plaisir artificiel par un dernier raffinement de roué qui, en tant que tel, implique une lucidité sur ce plaisir, elle offre avant tout une exemplification exemplaire de ce plaisir d'art, de ce plaisir d'amour de l'art dont, comme de tout plaisir, il n'est pas si facile de parler. »

2. La revendication de la « lecture esthète », qui trouve sa source dans un « ethnocentrisme lettré » est analysée efficacement par G. Mauger et C.-F. Poliak (1998) dans leur article sur « Les usages sociaux de la lecture », p. 23 *sq.*

3. La théorisation de la « lecture littéraire » ne passe d'ailleurs pas nécessairement par l'occultation des conditions sociales de son effectuation, comme le montre Viala (1987a, p. 21 *sq.*) dans son analyse de la « rhétorique du lecteur » : « La lecture littéraire est déterminée non seulement par le potentiel que représente le texte et par les compétences du lecteur, mais aussi par la proportion entre ces virtualités et la rhétorique de lecteur, c'est-à-dire le dispositif mis en œuvre. Elle s'ordonne donc selon la logique de l'anticipation des profits dans les échanges culturels, telle que l'a décrite Bourdieu [En note : une référence à Bourdieu, 1982, p. 59.]. La valeur de l'effet esthétique produit y est donc fonction du rapport entre l'effet obtenu et l'agrément de facilité ou d'effort inscrit dans le dispositif de lecture. »

4. Cf. les citations de *La Distinction* (qui date, rappelons-le, de 1979) faites ci-dessus aux notes 5 p. 232, 1 et 6 p. 233, 1 p. 235.

5. Picard (1986, p. 297 *sq.*) : « Comment, dans la perspective socio-historique, refuser les analyses de Bourdieu et de son école sur la "distinction" ou le "capital d'autorité" dans le rapport de force entre lecteur et texte ? » *Comment refuser en effet ?... Eh bien en s'y prenant comme le fait, avec une forme de génie, Picard : par exemple, en écrivant la phrase citée à l'instant, comme concédée, en fin d'ouvrage, sur un point de détail, avec comme seule référence bibliographique de Bourdieu un article dans Langue française n° 34 ! Ou encore en notant à cet endroit même une référence à C. Lafarge (La valeur littéraire, 1983), qu'une cinquantaine de pages plus haut (p. 238) on citait avec une condescendante ironie : « Le jugement de valeur semble incongru, "dépassé", et déclenche une défiance apeurée, l'horreur ou un sourire de pitié [...]. La recherche elle-même*

peu *littéraire*, dirait Picard) soumission à l'« Idéologique » de celui qui prétend le pourfendre¹...

4.2.8. *Traité sur l'intelligence des lecteurs*

On aurait envie de rappeler à Picard (et à tant d'autres, dont il n'est, ici, que le reflet) ces mots de M. de Certeau (1990 [1980], p. 255) :

Là où l'appareil scientifique (le nôtre) est porté à partager l'illusion des pouvoirs dont il est nécessairement solidaire, c'est-à-dire à supposer les foules transformées par les conquêtes et les victoires d'une production expansionniste, il est toujours bon de rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots.

Ces mots viennent en conclusion du chapitre « Lire : un braconnage » (p. 239 *sq.*) de son livre *L'Invention du quotidien*. L'entreprise de Certeau dans cet ouvrage est de montrer la part de créativité du « “consommateur” » – les guillemets sont de Certeau, qui conteste précisément ce mot, employé, on l'a vu, par Picard pour désigner le « non-lecteur ». Ce mot de « consommateur » stigmatise en fait un « comportement », et occulte sa capacité de « fabrication », qui est une « production », une « poïétique » (p. XXXVII). C'est cette capacité que Certeau cherche à déceler dans les actes du quotidien, notamment dans la lecture, qui « paraît d'ailleurs constituer le point maximal de la passivité qui caractériserait le consommateur, constitué en voyeur » (*ibid.*, p. XLIX). Contre cette représentation, Certeau définit lui aussi la lecture comme un « “art” », qui n'est pas de passivité² » (*ibid.*, p. L) : le lecteur (*ibid.*, p. XLIX)

insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel comme des bruits de corps [...]. La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espaces. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit à la place de l'auteur.

procède dans une **indistinction** au moins comparable : **certain** **sociologues** du reste lui enseignent la modestie en lui expliquant qu'il n'existe pas du littéraire et du non-littéraire, mais uniquement des publics différents [ici vient la note contenant une référence à Lafarge]. Les causes de cette **confusion** et de ces **démissions** sont multiples et complexes : le cadre de cet essai ne permet certes pas de les analyser. »

1. Les contours de l'idéologie dont Picard se montre ici la victime *consentante* ont été bien dessinés depuis longtemps par Y. Reuter ; cf. cette remarque dans un texte récent (1995a, p. 70) : « Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord – institutionnellement – en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la “naturalisation” de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture. » En ce sens, Reuter retrouve, comme il le note lui-même, les réflexions de Louis Althusser et d'Étienne Balibar sur le fonctionnement de l'idéologie dans les « Appareils Idéologiques d'État » : cf. Althusser (1995) et R. Balibar (1974), cités *supra*, p. 187, note 1 (3.3.6.).

2. Cet « art » est comparable à d'autres, comme « l'art des causeurs » (*ibid.*, p. L) : « La conversation est un effet provisoire et collectif de compétences dans l'art de manipuler des “lieux communs” et de jouer avec l'inévitable des événements pour les rendre “habitables” » (*ibid.*, p. LI). L'image de l'*habitation* était auparavant développée (*ibid.*, p. XLIX) : par la lecture, le texte « devient habitable à la manière d'un appartement loué. Elle transforme la propriété de l'autre en un lieu emprunté, un moment, par un passant. »

C'est précisément ce que dénonce Picard comme « mauvaise lecture » : mais là où ce dernier veut retrouver (en les théorisant à nouveaux frais) une très ancienne hiérarchie culturelle, M. de Certeau, contre cette *idée reçue*, fait apparaître combien doit être prise au sérieux la conception que développent les « théories de la lecture littéraire », selon laquelle « toute lecture modifie son objet¹ », selon laquelle encore « le livre est un effet (une construction) du lecteur² » : il envisage précisément ce qui peut donner sens à ces propositions dans *toute* lecture³, et cherche à débusquer dans *toute* lecture ce qui relève de l'activité « créatrice⁴ », afin d'opter pour le second terme de l'alternative suivante (*ibid.*, p. 245) :

Cette activité « liseuse » est-elle réservée au critique littéraire [...] c'est-à-dire de nouveau à une catégorie de clercs, ou peut-elle s'étendre à toute consommation culturelle ?

Certeau dénonce les moyens que se donne « l'élite sociale » (p. 246) pour nier « la productivité du lecteur », dont « les inventions sont tenues pour négligeables, réduites au silence » (p. 248)⁵. Aussi affirme-t-il (p. 250) :

L'autonomie du lecteur dépend d'une transformation des rapports sociaux qui surdéterminent sa relation aux textes. Tâche nécessaire. Mais cette révolution serait de nouveau le totalitarisme d'une élite prétendant elle-même créer des conduites différentes et substituant une éducation normative à la précédente, **si elle ne pouvait compter sur le fait qu'il existe déjà, multiforme quoique subreptice ou réprimée, une autre expérience que celle de la passivité.** Une politique de la lecture doit donc s'articuler sur une analyse qui, **décrivant des pratiques depuis longtemps effectives**, les rende politisables.

1. Citation de Charles (1977, p. 83) par Certeau (p. 245).

2. Charles (1977, p. 61), *ibid.*

3. Il faut noter que Picard se laisse souvent aller à l'expression de la même idée (simple exemple : « toute lecture est interprétative », 1986, p. 204), mais « toute lecture » chez Picard veut évidemment dire, sinon sa démonstration s'effondrerait, « toute *vraie* lecture ».

4. Que Certeau assimile (p. 252) au fameux « bricolage » décrit par Lévi-Strauss dans *La Pensée sauvage* (1962, p. 3-47). L'image du bricolage était déjà exploitée ailleurs par Certeau (sans être référée à Lévi-Strauss cependant) pour décrire la « créativité » dont le *nouveau* public étudiant, loin de toute connivence culturelle, faisait preuve dans son rapport au savoir universitaire (*La culture au pluriel*, 1974, p. 127 *sq.*) : « Souvent, avec les matériaux de sa culture, l'étudiant procède à la manière des collages comme on fait ailleurs un "bricolage" individuel de plusieurs enregistrements sonores ou une combinaison de peintures "nobles" avec des images publicitaires. La créativité est l'acte de réemployer et d'associer des matériaux hétérogènes. Le sens tient à la signification dont les affecte ce réemploi. Ce sens n'est dit nulle part pour lui-même ; il élimine toute valeur "sacrée" dont serait crédité un signe en particulier ; il implique le rejet de tout objet tenu pour "noble" ou permanent. »

5. Ces remarques sont tirées d'une critique du « sens "littéral", produit d'une élite sociale » (titre d'une section : p. 246-149), moyen finalement ancien de la dite élite de maintenir hors de toute légitimité la lecture des *profanes*. Mais on peut sans difficulté remplacer *littéralité* par *littérarité* ou *approches plurielles* ou *polysémie* : c'est là un *nouvel arsenal* dont se dotent les clercs, une fois mise à mal, par les coups de boutoir de ces mêmes clercs, la littéralité de leurs aînés, pour maintenir clos le champ de leurs investigations lectorales, évidemment hors de portée des *consommateurs du sens littéral* – qui sont, eux, les mêmes qu'hier... Picard n'est ici que le représentant le plus *grossier* – osons *vulgaire* – de cette nouvelle catégorie de clercs.

Il n'est pas étonnant que les propositions de Certeau dessinent une politique (d'apprentissage) de la lecture qui soit comme le négatif de celle de Picard¹.

4.2.9. Pour une prise en compte des pratiques sociales et culturelles

Prendre en compte les *autres* lectures que les lectures lettrées², c'est tenter de penser, plutôt que d'envisager une « croisade, hélas toujours inachevée, contre l'illusion référentielle » (Picard 1989, p. 56)³, quelle est la place de la « lecture référentielle » dans les pratiques lectorales majoritaires : on a sur ce point finalement peu de certitude⁴, même si de nombreux indices tendent à montrer qu'elle est la plus fréquente. Parmi ces indices figure en bonne place l'enquête qu'ont menée Leenhardt et Józsa dans *Lire la lecture* (1982). Ces derniers, cherchant à comparer les lectures que les publics hongrois et français pouvaient faire de deux romans, l'un hongrois (*Le Cimetière de rouille* de Endre Fejes, paru en 1962⁵), l'autre français (*Les Choses* de Georges Perec, paru en 1965), isolent dans ces pratiques trois *modes* de lecture⁶ et concluent (*ibid.*, p. 38) :

Le processus d'identification, que certains écrivains et théoriciens de la littérature contemporaine ont voulu éliminer, se trouve encore au centre des principaux modes de lecture apparus dans notre enquête.

1. Alberto Manguel, dans *Une histoire de la lecture* (1998), note : « La thèse opposant ceux qui ont le droit de lire, parce qu'ils sont capables de "bien" lire [...] et ceux auxquels la lecture doit être refusée parce qu'ils "ne comprendraient pas" est aussi ancienne que spécieuse » (p. 355).

2. Comme ont pu le faire récemment G. Mauger, C. F. Poliak, B. Pudal (1999), *Histoires de lecteurs*, qui analysent les divers rapports *aux* lectures que peuvent avoir des personnes d'origine sociale, de formation et de métier différents.

3. Un témoignage ancien est ici particulièrement intéressant : dans un article de la revue *Poétique* consacrée aux *Enseignements*, J.-F. Halté, R. Michel, A. Petitjean (1977, p. 163) relatent une expérience en collège : il s'agit de l'étude structurale d'un conte fantastique d'E. Poe. À la question qu'ils se posent : « Pourquoi une démarche structurale ? », ils répondent ainsi : « Les emprunts de concepts à Barthes [...], à Greimas [...], à Benveniste [...], ont permis de **contrecarrer** les lectures heuristiques fondées sur la question "Qu'est-ce que cela veut dire ?", en développant la question sur "Comment c'est fabriqué ?" »

4. On n'est pas beaucoup plus avancé que lorsque T. Aron écrivait (1984, p. 33) : « À partir du moment où l'on prendra mieux en compte la lecture *réelle*, il y a tout à parier que celle-ci se révélera, dans la plupart des cas, bien plus "référentielle" que celles des poéticiens, et référentielle au premier degré. » Plus loin (*ibid.*) : « la lecture spontanément référentielle [...] semble bien, décidément, constituer le "régime de lecture" normal du grand public. »

5. Budapest 1962, traduction française de Ladislav Gara et de Anne-Marie de Backer, Denoël, 1966.

6. « Lecture factuelle ou phénoménale », « lecture identifico-émotionnelle », « lecture analytico-synthétique », distinguées selon le « degré d'autonomie » du lecteur par rapport au « matériau narratif » (1982, p. 38) ; l'enquête de Leenhardt et de Józsa fait en fait apparaître trois « systèmes de lecture », articulés sur ces « modes », mais caractérisés aussi par les « choix axiologiques » (voir *ibid.*, p. 97 *sq.*). Deux remarques à propos de cette enquête : d'une part, ces trois « modes de lectures » que repèrent Leenhardt et Józsa concernent tous le « contenu "idéel" » (*ibid.*, p. 30) des œuvres étudiées et ne sauraient de ce fait être mis en parallèle avec des catégories qui feraient intervenir l'aspect **esthétique** (cf. *ibid.*, p. 29 *sq.*) ; d'autre part la détermination des modes de lecture est fondée sur des réponses à des questions qui « exigeaient des interviewés une *interprétation* à différents niveaux du contenu » des romans ; or, « c'est à partir de ces interprétations **et singulièrement de la forme que prenait leur argumentation**, que nous avons pu dégager les principaux modes de lectures » ; ce lien établi *a priori* entre la forme d'un métatexte et la lecture qui le motive n'est pas discuté par les auteurs.

Mais certains faits de l'enquête de Leenhardt et de Józsa sont troublants : on pouvait ainsi prévoir que les lecteurs à scolarité longue se montreraient capables de faire preuve d'une lecture synthétique, sociologique, des événements narrés¹ et que les lecteurs à scolarité courte ne parviendraient pas à ce niveau, pour privilégier une lecture évaluative des personnages ou des situations² ou, plus massivement, une lecture phénoménale, simple constat des événements³. Or, si cela se vérifie dans le cas de la lecture du roman français par des lecteurs français, cette logique s'inverse dans le cas de la lecture du roman hongrois par les mêmes lecteurs français (*ibid.*, p. 323) :

Le lecteur à scolarité longue s'abandonne à la facilité d'une lecture plate toute émaillée de stéréotypes lorsqu'il se trouve en face d'un ouvrage dont la référentialité lui échappe [...]. Le lecteur à scolarité courte à qui ces références ne font pas moins défaut se sent [...] en situation d'embrasser le roman d'un regard global.

Et les auteurs de poser la question suivante, dont la formulation nous intéressera particulièrement (*ibid.*) :

Pourquoi, alors qu'il a interprété *Les Choses* **au niveau le plus immédiat de la paraphrase**⁴, se libère-t-il face au *Cimetière de Rouille* au point de renverser complètement les données du tableau ?

Sans donner de réponse, Leenhardt et Józsa formulent néanmoins plusieurs hypothèses (*ibid.*, p. 324 *sq.*) :

La lecture plate ne serait pas le résultat d'une inaptitude intellectuelle à manier d'autres modes de perception mais d'une inhibition de ceux-ci induite chez le lecteur à scolarité courte par le sentiment intériorisé de sa propre incapacité. Ce n'est qu'avec l'éloignement propice de l'objet et la dissolution de la contrainte attachée au référent, que le mode de connaissance le plus global [...] pourrait à nouveau émerger. La proximité de la référence exercerait donc sur ce lecteur une contrainte, une intimidation qui limiterait ses prétentions intellectuelles au simple constat [...]. Pour les lecteurs ayant bénéficié d'une scolarité longue, l'exercice de la maîtrise implique la connaissance et la proximité de l'objet, tandis que pour ceux qui n'ont eu qu'une scolarité courte, le plaisir de la maîtrise ne peut s'exprimer que sur un objet peu connu et lointain.

De telles hypothèses mériteraient d'être prises en compte, même en l'absence de validation, en ce qu'elles permettraient de complexifier la perception des formes de lecture et de renoncer à des catégorisations grossières⁵.

1. Ce qui correspond au « système III » de la classification de Leenhardt et Józsa.

2. Soit le « système II ».

3. Soit le « système I ».

4. Est-il nécessaire de souligner que l'on ne saurait désigner ainsi de façon univoque et objective une forme spécifique de discours métatextuel ? Il va de soi que tous les systèmes de lecture de Leenhardt et de Józsa pourraient être appelés paraphrase en d'autres lieux...

5. On pense ici assez spontanément à Picard, qui (autre manifestation de l'occultation sociologique dénoncée plus haut) a lu Leenhardt et Józsa : il en consigne le livre dans la partie de sa bibliographie consacrée à la lecture (1986, p. 315), qui ne comprend que dix titres : c'est dire l'importance qu'il accorde à l'ouvrage. Cependant, quand il cite ces auteurs, ce n'est pas pour rendre compte de leur perspective sociologique, mais pour illustrer

Ces conclusions permettent ainsi d'enrichir l'opposition décrite, après Bourdieu, par B. Lahire (*La raison des plus faibles*, 1993b, p. 115), entre deux modes socialement différenciés de lecture, « pragmatiquement » ou « littérairement ancrée », celle-ci se faisant « par référence à d'autres lectures, dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonomes », quand celle-là est possible « en référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences ». Cette opposition fait en réalité ressortir les deux pôles d'une échelle qui rendrait compte de pratiques multiples (*ibid.*) :

Il faut donc se demander quel est le poids relatif, pour chaque lecteur (chaque classe de lecteur), de l'expérience ordinaire (éthico-pratique) et de l'expérience esthétique préalablement acquise, dans le processus de lecture d'un texte¹.

Une telle réflexion permet de prendre au sérieux les marques de « philistinisme » que serait « toute identification du spectateur ou du lecteur avec l'objet représenté » ou, pire, « la sympathie et l'admiration pour le héros », pour reprendre les termes de H. R. Jauss (1978, p. 147²) ; lequel récuse cette position, réhabilitant, dans « l'expérience artistique » (*ibid.*),

l'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire.

S'il est vrai que l'école privilégie un « rapport au langage » dont la nature formelle le rapproche du rapport distancié à la langue caractéristique de milieux sociaux culturellement favorisés³, il est assez logique que l'école, concernant la lecture (qui n'est au fond qu'une forme de pratique langagière), favorise une pratique *formelle*, et centrée sur la *forme*, par exclusion (plus ou moins forte selon les niveaux) de toute dimension pragmatique : c'est ce que montre B. Lahire dans *Culture écrite et inégalité scolaire* (1993a), pour qui l'école cherche à faire acquérir un « mode d'appropriation adéquat des textes » (p. 122), à faire « se comporter de manière adéquate » les élèves face à un texte (p. 123⁴). Le rôle de la littérature est à cet égard déterminant, si l'on suit Y. Reuter (1997, p. 47 *sq.*) qui s'appuie sur Lahire pour affirmer :

« la complexité inouïe de la lecture comme jeu » (*ibid.*, p. 300) en reproduisant la liste qu'ils proposent de ce que la lecture met en jeu chez le lecteur.

1. Cette remarque permet de sortir d'un dualisme dont Lahire est, comme d'autres, assez souvent victime – fût-il victime *consentante* et *lucide*. Il convient donc de prendre en compte mais d'atténuer la violente charge de S. Martin (1996, p. 199 n. 19) contre Lahire.

2. Auquel se réfère Lahire (1993b, p. 114 *sq.*).

3. Bourdieu et Passeron (1970, p. 145 *sq.*).

4. Lahire fait la même observation pour toutes les formes de pratiques langagières à l'école. Il est intéressant de noter avec Lahire les différentes formes de disqualification scolaire du discours de l'élève, qui ne sont que des manifestations d'un rejet du rapport oral-pratique (*vs* scriptural-scolaire) au langage : « non-compréhension » (p. 121), « oral pauvre » (p. 193), « absence de vocabulaire » (p. 208), « banalité » (p. 250). On pourrait assurément ajouter à la liste : **paraphrase**...

La littérature est le lieu d'une *systématisation* – à l'école – du rapport formel à la langue et même d'une *légitimation* de cette systématisation, dans la mesure où [...] l'école va valoriser des pratiques de réception associant formalisme et investissement personnel dans ce formalisme.

Or, dit Lahire (1993a, p. 294),

En s'attachant aux conditions pratiques d'usage du langage, aux pratiques langagières apparemment les plus banales, on a une chance de donner aux élèves les plus éloignés de l'univers scolaire les moyens d'entrer dans la logique socio-langagière de cet univers.

Cela permettrait d'envisager un *apprentissage* de la *distance* par rapport aux textes, distance que l'école promet ; reprenant à Bakhtine le concept d'*exotopie*¹, Elisabeth Bautier (1997, p. 12) note :

La position exotopique, position de lecteur ou d'auteur en extériorité, est le point de vue que « doit » adopter l'élève quand il écrit, quand il s'agit d'analyser, de commenter un texte (et pas « seulement » dans la discipline « français », il en est de même en histoire), de lire un texte, d'en construire une lecture scolaire² ; cette position s'oppose à l'identification de soi aux personnages, qu'il s'agisse de personnages de roman lu ou de personnages de production narrative.

Après cette définition (qui présente, elle aussi, une opposition en termes d'exclusive de comportements de lecteurs-scripteurs là où une échelle rendrait certainement mieux compte des réalités socio-langagières³), Bautier fait remarquer :

Ce point de vue est le plus souvent *supposé* par l'école, il ne fait pas assez l'objet d'enseignement-apprentissage alors même que, pour certains élèves au moins, il n'est pas construit et est « en différence » par rapport aux valeurs et pratiques familières de l'élève, voire en opposition.

C'est à cet enseignement-apprentissage que s'essaient certains travaux didactiques, qui décrivent soit les conditions concrètes de réalisation des formes de lecture⁴ soit l'image renvoyée par les médias de formes de lecture socialement répandues mais non valorisées scolairement⁵. Seule cette posture intellectuelle peut permettre de penser, pour reprendre les mots de J.-M. Privat (1996, p. 22),

1. Sur l'exotopie, traduction « grecque » d'un néologisme russe, cf. Todorov (1981, p. 152 *sq.*).

2. Bautier fait ici référence à C. Leenhardt (1998).

3. Pour une critique de cette position, cf. ci-dessous, p. 243 (4.2.10.) et *infra*, p. 437, note 5 (9.3.2.).

4. Cf. la « mise en relation » que propose Y. Reuter (1995a, p. 67 *sq.*) des « modes de lectures » et des « sphères sociales d'activité qui les réfractent de manière spécifique » (scolaire, professionnelle et privée).

5. Cf. l'analyse par J. Verrier (1996) de « la lecture ordinaire dans les "étranges lucarnes" » *via* les émissions de Pierre Dumayet, « Lire c'est vivre » (de 1975 à 1985) ou l'analyse (plus condescendante) par P. Lejeune (1980) de « l'image de l'auteur dans les médias », *via* « Apostrophes » de B. Pivot et « Radioscopie » de J. Chancel. La différence notable entre ces deux articles tient en ce simple fait : dans le titre même de sa communication, Verrier parle de l'« émission littéraire de télévision de Pierre Dumayet » (*ibid.*, p. 56), quand Lejeune juge bon de répéter qu'« "Apostrophes" n'est pas une émission littéraire » (*ibid.*, p. 33, 34 et 35). Ce sont là deux cas de « médiacritique littéraire », pour reprendre leur expression à Peytard et Moirand, qui proposent une esquisse d'analyse du discours télévisuel sur la littérature (1992, p. 192-202).

des dispositifs didactiques qui permettent d'accueillir des appropriations des textes littéraires non dogmatiques, non académiques, souvent perçues comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de conviction et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle.

Empruntons ses mots à Jean Verrier (1990, p. 30) :

Certes, transposée dans la classe, toute situation authentique de lecture devient authentiquement scolaire. C'est pourtant la réception de l'élève en situation authentique de lecture dont il faudrait toujours pouvoir partir, en n'oubliant pas qu'elle ne sera jamais la situation authentique de lecture du professeur.

Cela veut dire aller contre une programmation scolaire en termes d'exclusion, prônée en ces termes par B. Veck (1996, p. 6) :

Les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation disciplinaire, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent. La confusion entre les deux types de lecture est une ambiguïté dont ne peut souffrir la discipline¹.

« Renoncer à toute attitude monolithique pour doser et tresser incessamment des démarches complémentaires », comme le dit Dufays (1996, p. 174²), c'est tenter de mettre en œuvre des *médiations culturelles* que tout un champ de la didactique du français explore aujourd'hui³, à l'inverse d'une conception *élitaire* et *élitiste* de la lecture littéraire, qui ne fait que projeter sur les pratiques scolaires une attitude *professionnelle* de lecture⁴.

1. On reconnaît, dans cette dichotomie, la *transposition* scolaire de celle qui fleurit dans la plupart des discours sur la lecture. Un autre exemple de cette transposition, intéressant en ce qu'il récupère une grande partie des termes de l'opposition répertoriés plus haut, se trouve chez Anne Armand (1993, p. 136), qui oppose « lecteur normal » (« passif », dont le but est le « plaisir ») et « lecteur scolaire » (« actif », qui se situe du côté du « travail »)... Dichotomie (dont on remodèle les termes *in fine*, évidemment, pour rappeler que « le "travail" peut créer du "plaisir" »...) issue d'une catégorisation de F. Vanoye, reproduite intégralement par Armand (p. 135), qui oppose, concernant le cinéma, « spectateur normal » (« passif [...] de façon instinctive, irraisonnée », « sans visée particulière », « soumis » au « processus d'identification », le film relevant des « loisirs », sa perception relevant du « plaisir ») et l'« analyste » (« actif de façon raisonnée, structurée », qui « cherche des indices », « soumet le film à ses instruments d'analyse », dans un « processus de distanciation », le film relevant « de la production intellectuelle », lui-même se sentant engagé dans un « travail »).

2. Qui propose plusieurs démarches didactiques dans ce sens : cf. Dufays (1996, p. 174 *sq.*), Dufays (1997, p. 45-52), et surtout la riche collection d'exercices, suggestifs (jusque dans leurs aspects parfois contestables...) et remarquablement mis en perspective avec les théories décrites dans la première partie de l'ouvrage, dans Dufays *et al.* (1996a, p. 129-290).

3. Cf. Privat et Vinson (1986), Lelièvre-Portalier, Privat et Vinson (1991), Burgos (1993), Burgos et Privat (1993), Lelièvre-Portalier et Vinson (1993), Privat (1993). La mise en œuvre de médiations gagne à passer elle-même par la prise en compte de formes de médiations culturelles portant sur des objets différents (voir Reuter, 1991, p. 71). Les « médiations culturelles » peuvent faire l'objet d'un apprentissage spécifique : voir A. Petitjean (1990, p. 115 *sq.*).

4. Celle de ces « heureux privilégiés » que sont « certains lecteurs professionnels, critiques, essayistes » qui font de la lecture littéraire, ce *jeu*, leur *travail* (Picard, 1986, p. 312).

4.2.10. Lecture et paraphrase : pour une approche didactique

Prendre en compte les *autres* lectures, ce n'est pas dans le but de les *dépasser*, c'est dans l'intention, prenant au sérieux les propositions de M. Picard, de développer le *lectant* de chaque lecteur, *dans l'ordre même de sa pratique*, sans considérer qu'il ne saurait prendre que la forme de ce que l'on pourrait appeler une « rhétorique restreinte » du lecteur, pour emprunter en le détournant le concept d'A. Viala. Reprenant à J.-M. Goulemot la conclusion de son article (1985, p. 127), disons que c'est là une condition nécessaire pour pouvoir repérer

ce qui se noue dans la lecture : un donné et un acquis, les contraintes sans nombre du social, sous l'illusion du choix et de l'indépendance, mais aussi quelques fragments d'une liberté singulière.

Briser avec une conception normative de la lecture engage un rapport métatextuel aux textes un peu différent : le regard sur la paraphrase change quand sont envisagées d'autres approches de la lecture que la lecture lettrée ; ou, pour être plus exact, le discours d'élève est de ce fait moins *vu* comme paraphrastique. On se rappelle en effet que l'on posait au début de cette section une homologie entre les négations des lectures et des métatextes *inférieurs*, la paraphrase désignant finalement le rendu d'une lecture naïve. Cette homologie est décrite par Christian Baudelot *et al.* (1999, p. 165 *sq.*), dans leur tour des problèmes que rencontre l'élève qui passe du collège au lycée, sommé d'abandonner la « lecture ordinaire » pour la « lecture savante »¹ :

La lecture ordinaire n'est plus le « tremplin » vers la lecture savante mais son repoussoir. Les lycéens font l'apprentissage de la **mauvaise** et de la **bonne lecture** : la première reprend, **répète** linéairement le texte (« **paraphrase** »), ou encore juge et s'émeut (« psychologise »).

Cette homologie (voire, comme ici, cette fusion) entre lecture ordinaire et paraphrase, que précisément Baudelot *et al.* ne reprennent pas à leur compte, est assez volontiers assumée dans une autre approche sociologique. C'est ainsi que Bautier et Rochex (1998), dans leur description des « usages des savoirs enseignés », décrivent « l'impossible décollage » de l'élève qui « n'utilise pas les outils d'analyse et les savoirs enseignés à l'école » (*ibid.*, p. 195) et qui produit un commentaire dont la forme se caractérise ainsi (*ibid.*, p. 196) :

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

1. Cette dichotomie recoupe évidemment celle décrite plus haut, mais les auteurs prennent la précaution de préciser (*ibid.*, p. 166) que « cette distinction entre lecture ordinaire et lecture savante ne vise pas à opposer des modèles de lecture en les référant à des catégories d'écrits ou des classes d'individus. La distinction entre "lecture ordinaire" et "lecture savante" ne sert ni à décrire les lectures ni à classer les lecteurs, mais à comprendre comment s'articulent ou s'opposent des manières de lire en train de se construire. »

« Ce type de commentaire », ajoutent les auteurs¹, « est sans doute aussi un rapport à la lecture », qui relève d'un « mode de lecture très impliqué » (*ibid.*). Mais dans une note en introduction de ce chapitre (*ibid.*, p. 195, n. 29), les auteurs précisait² :

L'usage explicite de savoirs et d'analyses précises des textes à l'aide d'outils explicitement nommés se trouve parfois dans les brouillons des élèves, ou dans les questions préliminaires souvent posées par l'enseignant, alors qu'ils disparaissent ensuite dans l'écriture du commentaire.

De même, en fin de la description de la paraphrase, on lit (*ibid.*, p. 196) :

Certains élèves peuvent d'ailleurs ne pas être dupes de leur mode de lecture très impliqué et le traiter avec humour [...]. Ce qui peut être lu comme une certaine façon de refuser l'exercice, ou le tourner en dérision, ou comme un geste de pudeur.

Ou encore, au début du même paragraphe :

Parfois, l'élève se livre à des moments d'écriture très littéraire et évoque une métaphore en en créant une autre.

À ce compte-là, quand la distance est exprimée par la métaphore ou l'humour, quand on sait que les savoirs scolaires et les outils d'analyse sont à l'œuvre même s'ils ne sont pas explicités, comment la paraphrase peut-elle être une forme de l'« impossible décollage » ? Ce serait plutôt là l'indice que l'outil de lecture des productions des élèves est trop dépendant du contexte même de cette production, où la paraphrase est *spontanément* posée comme le signe de l'absence de distance ou d'une lecture de moindre qualité. Or, à poser comme identifiable une forme de discours métatextuel spécifique et à l'isoler en le baptisant *paraphrase*, on ne décrit pas une réalité scolaire : on reproduit les conditions qui font passer pour un donné ce qui est au contraire analysable comme un pur construit scolaire ; on réitère les contradictions inhérentes au discours qui le fonde et on s'interdit de voir précisément en quoi ce qui est nommé *paraphrase*, pour n'être pas en conformité avec la norme scolaire, n'en recèle pas moins les marques de *distance* et de maîtrise que le discours normé du commentaire exige.

C'est en rupture avec cette conception qu'une approche didactique de la paraphrase peut avoir du sens : elle interroge toutes les *traces de distance* dans des productions disqualifiées ; elle établit des *ponts* entre des formes de lecture et de métatexte que toutes les dichotomies opposent mais dont il est possible de voir la parenté et les croisements ; elle engage des situations de *mise en problème* avec les élèves de la notion même de paraphrase. On examinera plus loin³ les moyens que peut se donner la didactique pour mettre en œuvre un tel programme.

1. En collaboration, pour ce chapitre, avec D. Bucheton.

2. Précisément pour souligner que « l'interprétation des productions des élèves n'est pas simple » (*ibid.*).

3. Voir, *infra*, respectivement les chapitres 9, 10 et 11.

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Le programme didactique esquissé à l'instant se veut en opposition avec une forme de transposition didactique mécanique, qui prétend transmuier des comportements culturels en corps de savoirs et de savoir-faire identifiables objectivement et objets possibles d'un enseignement ou d'un apprentissage. Si une telle démarche didactique est rendue possible par un certain usage des théories de référence convoquées pour délimiter le champ des études littéraires scolaires, certaines de ces théories de référence ne manquent cependant pas totalement de responsabilité en la matière, en raison de dérives que leur examen a fait ressortir :

- l'usage théorique de faits de croyance ;
- la réification de concepts à valeur heuristique ;
- une extension de ceux-ci hors des domaines méthodologiques où ils trouvaient leur justification première ;
- la hiérarchisation de comportements culturels fondée sur des préjugés non interrogés ;
- la projection sur des personnes réelles de catégories abstraites.

Fruits d'une sorte de néo-positivisme littéraire, ces dérives ne pouvaient manquer d'être accentuées par certaines conceptions didactiques prétendant *objectiver* la *lecture littéraire* et la ramener à la maîtrise de savoir-faire identifiables, donc transmuables en *objets d'enseignement*. On a une illustration assez exemplaire de cette conception dans l'ouvrage de D. Duquesne (1994), qui veut, dans une défense apologétique de la lecture méthodique, établir un parallèle entre l'enseignement de la littérature et l'enseignement technologique, en examinant comparativement les Instructions officielles de ces deux domaines. Ce qui l'amène à affirmer (*ibid.*, p. 49) :

L'enseignement de la littérature, c'est l'enseignement technologique de l'acte de lire¹.

Raymond Michel (1998, p. 69), dans un article récent, met en pièces avec précision une telle conception², dont il dénonce l'« inconséquence théorique et didactique », source de « dérives », dit-il, « lorsqu'elle se transforme sur le terrain en acte pédagogique », en ce qu'elle amène en classe à

un acte de lecture *méthodiquement* dépourvu de sens pour les élèves.

Cet article de R. Michel se trouve dans le numéro de la revue *Pratiques* consacré à la *Transposition didactique en français*. Dans son article de cadrage du numéro, A. Petitjean (1998, p. 16) note que l'on a là finalement un effet pervers de la volonté de réformer l'enseignement du français, dès les années 1960 et 1970, exprimée par les « innovateurs et les promoteurs d'un enseignement rénové » :

1. Duquesne reprend en conclusion de son ouvrage l'affirmation d'une « conception de l'enseignement de la littérature comme un enseignement technologique de l'acte de lire » (p. 129).

2. A. Petitjean (1998, p. 19), dans le prolongement de l'article de Michel, fait observer que cette « idéologie techniciste et technologique » de l'enseignement de la lecture « fait système avec la montée de la logique "industrielle" dans le système éducatif français (évaluations nationales diagnostiques, outils informatiques...) »

Ces derniers ont transposé, souvent dans un rapport fortement applicationniste [...] des théories de références aussi diverses que la linguistique, la sémiotique, les théories de la réception, la sociologie de la littérature.

Or, ce qu'il s'agit de remettre en cause, ce n'est certes pas l'intention de rénover l'enseignement ni de s'inspirer des théories nouvelles, mais la tendance *applicationniste* d'une certaine transposition didactique, dont le succès cache d'ailleurs assez mal leur grande adaptabilité à des conceptions très classiques de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Comme le note Jean Verrier (1994, p. 162) :

Par un effet pervers, fréquent en pédagogie, ce nouveau savoir à prétention scientifique alimente les pédagogies les plus normatives [...]. Au royaume de pédagogie, les modèles en sciences humaines sont devenus des normes.

Il y aurait lieu par ailleurs de s'interroger sur les fonctions d'une certaine forme de transposition didactique :

Dans quelle mesure les emprunts ne servent-ils pas, avant tout, de caution à une entreprise idéologique-injonctive (se centrer sur l'oral ; tenir compte des compétences cognitives des élèves, etc.) qui masque par ailleurs la permanence d'une adhésion aux démarches traditionnelles ?

Telle est la question que posent J.-P. Bronckart et I. Plazaola Giger (1998, p. 55), sans qu'il soit possible de donner d'autre réponse qu'intuitive...

Bilan de la deuxième partie

Reprenons – sans en respecter l'ordre chronologique – les étapes de notre approche de la *disqualification de la paraphrase*.

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

Or, de telles conceptions s'ancrent davantage sur des postures de croyance que sur des argumentations, qu'il s'agisse de l'hypothétique littérarité ou de la hiérarchisation de pratiques culturelles. La légitimité de telles positions n'est cependant pas discutable quand elles prennent valeur de postulats méthodologiques dans le champ théorique qui leur a donné naissance : c'est ce qui leur permet d'être à la source de recherches qui peuvent s'avérer productives.

Elles ne sauraient pour autant prétendre au statut de vérités définitives hors de leur champ strict d'application et encore moins dans une discipline scolaire : c'est pourtant ce qu'elles deviennent quand une abusive transposition didactique impose sur de telles bases des normes de comportements face au texte littéraire, caractérisés par un formalisme et un technicisme qui ne font que croître depuis un siècle.

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

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

TROISIÈME PARTIE : LA PARAPHRASE COMME JUGEMENT MÉTATEXTUEL D'IDENTIFICATION

Ouverture

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

Cette coexistence des conceptions et cette fluctuation des jugements apparaissent dans l'analyse des déclarations de principe faites dans les discours prescriptifs-évaluatifs des Instructions officielles, des rapports de jurys et des manuels : il s'agit maintenant d'interroger leurs effets dans une *pratique*, en s'intéressant aux jugements de paraphrase des acteurs de terrain. Cette approche sera directe, par des entretiens (chapitre 7), ou indirecte, par l'analyse des évaluations de productions – écrites ou orales – d'élèves (chapitre 6). Pour éviter de multiplier les paramètres en jeu, le contexte sera resserré : il s'agira d'interroger les conceptions et les pratiques concernant le commentaire de texte littéraire en lycée.

L'objectif de cette partie est de *constituer le jugement de paraphrase comme objet didactique*, c'est-à-dire de le définir dans le cadre d'une pratique d'enseignement. Aussi s'agit-il de faire ressortir à quelles conditions un enseignant est amené à considérer comme *paraphrase* un commentaire d'élève, c'est-à-dire à le considérer comme une répétition induite du texte à commenter, bref à le disqualifier par un *jugement métatextuel d'identification* ; pour tenter de cerner les conditions de possibilité de ce dernier, il convient de se donner des outils d'analyse : c'est à cette fin

que seront dans un premier temps (chapitre 5) interrogés les concepts que la linguistique a forgés sur la question de la paraphrase.

CHAPITRE 5 :

L'approche linguistique de la paraphrase : une aide méthodologique

INTRODUCTION

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

Une approche didactique de la paraphrase textuelle ne saurait cependant se confondre avec une approche linguistique et il est nécessaire de préciser en quoi consiste précisément l'influence des travaux de C. Fuchs et quelle est la nature des emprunts qui lui seront faits. Plus généralement, le but de ce chapitre est de cerner les outils conceptuels et méthodologiques qu'ont forgés certaines théories linguistiques dans le domaine de la paraphrase, mais aussi de définir les conditions de leur utilisation hors de leur champ disciplinaire d'origine. Un rapide tour d'horizon des autres approches de la paraphrase en linguistique (5.1.) sera suivi de la présentation des recherches de C. Fuchs (5.2.).

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

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

La phrase fondamentale d'où sort toute la linguistique est :
/ X ou Y, c'est la même chose /.

JOSETTE REY-DEBOVE¹

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

Il est évidemment hors de propos d'ouvrir ici un tel dossier² : il s'agit donc de faire des choix, extrêmement réducteurs, mais que l'on voudrait néanmoins méthodiques : on ne fera que mentionner, en quelque sorte *pour inventaire*³, quelques-unes des théories qui ont donné une place importante à la paraphrase, qu'elles l'aient ou non construite comme objet théorique ; on privilégiera les aspects qui peuvent trouver une utilité dans une perspective didactique, en précisant les bénéfices que cette dernière peut tirer de telles approches.

1. J. Rey-Debove, *Le métalangage*, (1997 [1978], p. 181).

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

3. Cet inventaire est en partie de seconde main : pour rendre compte des théories inventoriées ici, je fais usage ou je m'inspire, selon les cas, des descriptions faites par des linguistes, même si je me suis toujours référé directement aux sources citées. C. Fuchs est évidemment mon guide principal : j'utilise essentiellement les descriptions faites dans Fuchs (1980), Fuchs (1982a), Fuchs (1994a). Je mets également à contribution deux autres sources : Leeman *dir.* (1973) et Maingueneau (1991).

5.1.1. La paraphrase dans l'analyse du discours

Le phénomène de paraphrase a intéressé diverses théories d'*analyse du discours*, développées en France depuis les années 1960, qu'on ne saurait qualifier *stricto sensu* de théories linguistiques, mais qui ont emprunté à la linguistique une bonne part de leurs concepts¹. Dominique Maingueneau (1991, p. 147) affirme :

Dès ses débuts, l'analyse du discours a entretenu une relation essentielle avec la paraphrase ; que ce soit avec la méthode dite « harrissienne » ou l'« analyse automatique du discours » de M. Pêcheux, on partait du principe que dans une archive² le sens s'appréhende dans le glissement d'une formule à l'autre à l'intérieur d'une classe d'équivalence.

Maingueneau fait ici référence à deux théories différentes aussi bien par leur méthode que par leur visée, mais qui se fondent en partie sur la possibilité de poser des relations d'équivalence entre des unités discursives. Il les présente successivement dans son ouvrage, au chapitre intitulé « Paraphrases » (1991, p. 71-105). La première s'inspire de l'analyse distributionnelle et transformationnaliste de Zellig S. Harris³ : Maingueneau l'appelle la « méthode des termes-pivots », et en présente ainsi le principe (1991, p. 77) :

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

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

La seconde méthode isolée plus haut par D. Maingueneau est l'*analyse automatique du discours* de M. Pêcheux. Cette théorie veut décrire les « processus de production discursifs » (Pêcheux, 1969, p. 29), qui se caractérisent par la « répétition de l'identique à travers des formes nécessairement diverses » dans un état donné des conditions de production du discours (*ibid.*, p. 31 *sq.*). Le postulat de Pêcheux est ainsi défini par D. Maingueneau (1991, p. 92) :

1. Il n'est pas sans intérêt dans notre optique, comme une résurgence de nos réflexions antérieures (voir *supra*, p. 172 [3.3.1.]), de noter, avec Maingueneau (1991, p. 10) que « la *pratique scolaire* sur laquelle s'est appuyée l'analyse du discours, c'est l'explication de textes, présente en France dans l'ensemble de l'appareil scolaire et universitaire. » Maingueneau (*ibid.*) cite à ce sujet A. Culioli (pour qui l'analyse du discours est « une manière de relayer l'explication de textes en tant qu'exercice scolaire ») et P. Favre (« L'analyse du discours exige une véritable lecture, par cela proche de l'explication de textes chère aux professeurs de français de nos lycées »). Il ne manque pas d'intérêt de voir une discipline poser la paraphrase comme centrale dans son approche et revendiquer en même temps sa filiation à un exercice qui nie la paraphrase...

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

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

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

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

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

Ce sont les « relations de paraphrase intérieures à la matrice du sens inhérente à la formation discursive » qui définissent le « processus discursif » (Maingueneau, *ibid.*, p. 93). Aussi une telle théorie postule-t-elle, dit C. Fuchs (1980, p. 50¹), « le caractère non linguistique des sémantismes (et, par voie de conséquence, des relations de paraphrase). » Mais, comme toute analyse du discours, elle engage une conception de la paraphrase comme signe d'une équivalence sémantique possible entre énoncés, équivalence posée comme repérable dans le cadre d'une analyse.

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

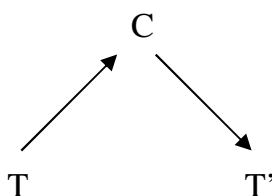


Figure 7 : Système à pivot (C. Fuchs)

Ce modèle s'est par la suite complexifié et à la notion de pivot s'est substituée celle de *transfert* : une fois construite la représentation du contenu associé au texte-source, une étape intermédiaire est nécessaire, la *transformation* de cette représentation en une autre, à partir de laquelle sera généré le texte-cible. Comme le note Fuchs (*ibid.*, p. 27),

1. Cf. Fuchs (1982a, p. 31).

l'idée d'un contenu totalement commun aux deux textes est donc abandonnée [...] : le passage d'un système de langue à un autre oblige bien souvent à modifier la représentation du contenu.

Schématiquement (*ibid.*) :

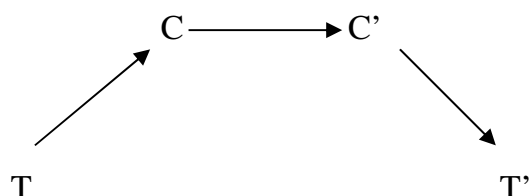


Figure 8 : Système à transfert (C. Fuchs)

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

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

5.1.2. L'analyse de la paraphrase discursive

Toujours dans un cadre discursif, mais dans une perspective totalement différente, d'autres analyses ont cherché à rendre compte de l'activité de *paraphrasage* au sein de productions textuelles. Parmi ces approches, qui intéressent directement la didactique du français, on peut citer en premier lieu les recherches menées autour de la question de la *vulgarisation*, entendue comme « la production d'énoncés paraphrastiques de discours-sources » (Mortureux, 1982, p. 48)¹. Ou encore les travaux centrés sur la reformulation dans les interactions verbales, qui cherchent à déterminer les « actes de composition textuelle », parmi lesquels « la sous-catégorie des actes de reformulation », pour reprendre les termes de E. Gülich et T. Kotschi (1987, p. 26 et 29). Ces auteurs rangent bien sûr parmi ces actes de reformulation la

1. Sur cette question, cf. *supra*, p. 85 sq. (1.5.4.).

paraphrase, qui « renvoie à l'existence d'une équivalence entre deux énoncés du discours » (*ibid.*, p. 38)¹.

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

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

L'intérêt de ces recherches pour la didactique du français est indéniable mais, comme le précisent les auteurs, dans le cadre d'un apprentissage de l'écriture : pour notre usage immédiat, elles ne sont donc pas directement utiles. Elles rejoignent cependant nos préoccupations par un aspect essentiel : ces études s'intéressent non à une relation d'équivalence sémantique entre énoncés mais à la *mise en équivalence d'énoncés par le locuteur* (*ibid.*, p. 55) :

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

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

Cette notion de « prédication d'identité », proposée par J. Rey-Debove dans *Le métalangage* (1997 [1978]) a été reprise et complexifiée par C. Fuchs, comme on le verra plus loin², comme trace de l'identification sémantique de séquences. C'est dans cette optique de l'analyse des marques d'identification faites par un sujet dans son propos que ces analyses de la paraphrase discursive peuvent intéresser directement notre projet, pour analyser comment un locuteur peut, dans le cadre d'un commentaire de texte, établir une identification entre un énoncé de son fait et un énoncé issu d'un autre texte mais inscrit dans son propre texte³.

Ces approches relèvent de la *pragmatique*, en ce qu'elles cherchent à décrire les conditions de l'activité de *paraphrasage* repérable dans un discours et non les

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

2. Voir *infra*, p. 263 (5.2.1.).

3. L'usage de la notion de prédication d'identité sera indirecte dans le chapitre 6, mais centrale dans le chapitre 9.

relations de paraphrase entre énoncés en dehors d'une production discursive, comme le disent Charolles et Coltier (1986, p. 55) :

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

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

5.1.3. La paraphrase en langue : approche syntaxique

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

Le premier cas concerne les transformationnalistes, pour qui la paraphrase est utilisée comme « critère de reconnaissance des transformations » (Danielle Leeman, 1973, p. 3). Pour Jean-Claude Milner (1973, p. 99), dans ce qu'il appelle l'« école de Pennsylvanie » (Z. S. Harris et H. Hiz principalement) et l'« école de Cambridge » (N. Chomsky et ses élèves),

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

Il importe de noter ici que si la paraphrase est, dans ces écoles, utilisée comme *outil opératoire* dans les cadres théoriques qu'elles élaborent, elle n'est pas problématisée : la notion de paraphrase repose sur l'*intuition* d'une identité de sens entre deux énoncés donnés ; c'est ce que fait ressortir Fuchs (1982a, p. 18) :

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

C'est sur ces bases théoriques que la psycholinguistique a intégré la paraphrase à la batterie des outils expérimentaux qu'elle met en œuvre depuis ses origines : elle a, au début, essentiellement utilisé la paraphrase dans le cadre théorique de la grammaire générative, dont elle a cherché à valider expérimentalement les intuitions en testant l'appréhension par des sujets de l'équivalence sémantique, selon diverses *transformations*¹.

En psycholinguistique, la paraphrase est aujourd'hui particulièrement destinée à mesurer le produit (en mémoire à long terme) du traitement d'un texte par un sujet, quels que soient les modèles de traitement de texte de référence. J. Caron (1989, p. 28) rappelle les

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

Il s'agit là de méthodes *off-line* d'évaluation de la compréhension ou de la mémorisation², qui renvoient pour la plupart à une activité de paraphrasage, en production ou en réception³. Cet usage de la paraphrase relève donc d'une perspective discursive et n'est évoquée ici que pour mémoire.

5.1.4. La paraphrase en langue : approche sémantique

Le deuxième type d'approche de la paraphrase en langue est l'approche *sémantique*. Comme dans le premier, la place de l'intuition est importante. Ainsi, Igor Mel'čuk affirme (1988b, p. 9) :

Dans notre approche, *la synonymie des phrases est prise comme une notion intuitive de départ*. Nous croyons que la capacité de juger si deux phrases données sont équisignifiantes (= ont le même sens) fait partie de la compétence linguistique des locuteurs, et nous bâtissons notre système formel sur cette capacité [...]. Nous définissons la notion de « sens » à partir de la notion de « même sens », cette dernière étant considérée comme

1. Cf. Vezin (1976, p. 184-191).

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

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

acquise. Par conséquent, nous n'essayons pas ici de définir la paraphrase ou la synonymie ; plutôt, nous postulons la notion d'identité du sens comme indéfinissable.

La « théorie Sens-Texte » de Mel'čuk¹ considère la langue comme mise en correspondance d'un « ensemble dénombrable de sens » et d'un « ensemble dénombrable de textes » (Mel'čuk, 1988a, p. 14) ; il s'agit dès lors d'élaborer un modèle, le *modèle Sens-Texte*, qui permette de rendre compte, en les simulant, des correspondances entre sens et textes. La paraphrase a de ce fait une place centrale dans cette théorie, puisque le sens est défini (*ibid.*, p. 15) comme

l'invariant des paraphrases langagières, c'est-à-dire la seule propriété commune à tous les énoncés ayant le même sens.

Aussi I. Mel'čuk (1988b, p. 7) pose-t-il qu'« une des tâches primordiales de la linguistique théorique moderne est l'élaboration d'une théorie de la paraphrase langagière. »

Dans une approche totalement différente, la théorie de Robert Martin a cette ambition ; il cherche à définir la « paraphrase linguistique » au moyen de la logique des propositions (1976, p. 85) :

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

Dans le modèle de Martin (*ibid.*, p. 35), cette relation de paraphrase s'établit au niveau le plus profond, celui de la « composante sémantico-logique », ce qui laisse la possibilité, à d'autres niveaux du modèle, de rendre compte de différences sémantiques n'apparaissant pas au niveau où la logique des propositions a quelque validité. Cette approche permet à Martin d'analyser les « mécanismes de la paraphrase linguistique » (*ibid.*, p. 86), à l'exclusion de la « paraphrase situationnelle ou pragmatique » (*ibid.*, p. 80) :

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

C. Fuchs (1980, p. 258) précise ainsi l'apport de Martin, dont la théorie

permet en effet de caractériser la paraphrase, non comme une totale *identité* sémantique, mais comme une *similarité* sémantique.

1. Ou plutôt de ce que Mel'čuk lui-même (1988b, p. 6) appelle le Cercle Sémantique de Moscou, auquel se rattachent A.K. Žolkovskij et J.D. Apresjan.

L'approche théorique de Bernard Pottier a, pour C. Fuchs (1980, p. 271), quelques ressemblances avec le modèle de Martin, en ce que

La paraphrase est conçue comme une équivalence sémantique fondée sur une identité logico-conceptuelle, qui n'exclut pas l'existence de différences de sens entre les paraphrases.

Pottier rend compte de son postulat de départ dans un article de 1990, « La paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques » (p. 37) :

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

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

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

B. Pottier pose la paraphrase comme une pratique inhérente à la production de discours. Il montre comment au niveau de la lexie, de l'énoncé ou du texte, la « relation para- » est fondamentale dans la production même du discours : une même intention conceptuelle peut entraîner plusieurs « dits »¹, qui ont donc « en commun un noyau de sens » et sont « en relation *parasynonymique*, ou *parasémique* » (*ibid.*, p. 41) :

Vu à présent au niveau des résultats discursifs, on aura des *paralexies*, des *paraénoncés*, des *paratextes*.

Il en résulte que la paraphrase est au fondement de l'engendrement comme de la compréhension de textes².

Comme pour les autres approches sémantiques, même si le niveau de la réalisation discursive est envisagé, les relations paraphrastiques sont établies à un niveau profond du modèle. C'est encore le cas avec Antoine Culioli, dont le modèle présente plusieurs niveaux de représentation, dont l'un est celui de la *lexis*, que C. Fuchs (1980, p. 275) définit comme

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

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

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

puis, dans un second temps, des familles d'énoncés équivalents, par une autre série d'opérations.

Chez les quatre auteurs cités¹ se retrouve un même principe : la « dérivation des énoncés candidats à la paraphrase à partir d'une structure commune ("profonde", métalinguistique, abstraite) » (Fuchs, 1982a, p. 45).

Que l'approche soit syntaxique ou sémantique, ce qui compte est de noter, avec Fuchs (1982a, p. 55) :

Les approches linguistiques globales de la paraphrase en arrivent à considérer que la paraphrase constitue une relation d'équivalence sémantique en langue.

C'est évidemment ce qui empêche une stricte application de ces théories à une approche des jugements réels de paraphrase par des sujets dans tel ou tel contexte précis (pour prendre un exemple au hasard : l'annotation « paraphrase » par des professeurs dans des commentaires d'élèves...) Car ce qui est à prendre en compte n'est pas la stabilité des faits à un niveau abstrait de description dans un système, mais, dit encore Fuchs (1982a, p. 50), « la variabilité des réactions des locuteurs en matière de paraphrase », qui traduit

le caractère mouvant et subjectif des frontières que chacun établit entre le « même » et l'« autre », en fonction du contexte et de la situation.

Ce ne peut être à la « paraphrase linguistique », mais bien à la « paraphrase situationnelle », pour reprendre la distinction de Martin (1976, p. 80), que l'on a affaire.

5.1.5. Questions méthodologiques

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

- pour établir une relation paraphrastique entre deux unités, le linguiste est obligé de les *décontextualiser* : ce qui est normal dans une entreprise de détermination des équivalences sémantiques *en langue*. Mais cela nie le rôle du contexte dans la construction du sens pour une unité donnée ;

- en évacuant le sujet de l'énonciation, le linguiste écarte *a priori* toute variabilité dans les jugements de paraphrase. Cela irait effectivement contre le postulat

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

de l'inscription de la relation paraphrastique en langue, mais cela évacue la *subjectivité* inhérente à toute reconnaissance d'identité de sens.

Or, dit C. Fuchs (1982a, p. 26),

la diversité des réactions possibles des sujets en matière de paraphrase (même en ce qui concerne la paraphrase dite linguistique) constitue un *fait* indiscutable.

Il est à vrai dire aisé de prendre les linguistes sur leur propre terrain et de montrer que la méthode *introspective* les amène à des contradictions entre eux, impossibles à résoudre d'un point de vue théorique : Fuchs cite par exemple (1980, p. 204 *sq.* ; 1982a, p. 26) des arguments de Chomsky contre la sémantique générative, niant (par des arguments de sens commun, intuitifs) des relations de paraphrase qu'elle établissait. Ce qui amène Fuchs à écrire (1982a, p. 26) :

Bien des linguistes reproduisent, sans s'en rendre compte, au niveau de leur propre pratique théorique, cette diversité des jugements de paraphrase.

Mais si le *jugement de paraphrase* pour deux mêmes énoncés varie d'un linguiste à l'autre, il varie davantage encore d'un locuteur à l'autre dans une pratique langagière ordinaire (*ibid.*, p. 50) :

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

En fait, pour C. Fuchs (*ibid.*, p. 48),

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

Ces remarques expliquent rétrospectivement les précautions méthodologiques prises dans la description des pratiques pédagogiques de paraphrase¹ et justifient celles qui seront prises dans l'analyse des productions d'élèves². Certes, les domaines et les enjeux sont très différents : une approche historique et didactique ne vise pas à déterminer des équivalences stables en langue... Mais la prudence méthodologique préconisée par C. Fuchs dans son champ disciplinaire mérite d'être rapportée à notre objet : il convient de se méfier de l'intuition ou de l'introspection pour déterminer l'équivalence de deux séquences ou³ qualifier de paraphrase tel énoncé. Autrement dit, pour décrire la diversité des usages du mot *paraphrase* et la variabilité du *jugement de*

1. Sur ces précautions, voir *supra*, p. 19 et p. 54.

2. Voir *infra*, p. 292.

3. Ce qui précisément n'est peut-être pas la même chose...

paraphrase dans le contexte scolaire de l'explication de texte, mieux vaut ne pas donner à son tour une nouvelle *variante* de jugement de paraphrase...

5.2. UNE APPROCHE ÉNONCIATIVE DE LA PARAPHRASE

Rares sont à ce jour les efforts pour construire une linguistique des opérations de langage, qui se préoccupe du travail énonciatif et qui ne ramène pas l'activité signifiante à l'empaquetage codé d'une intention claire et arrêtée.

ANTOINE CULIOLI¹

Dans son examen des problèmes théoriques posés par les approches traditionnelles de la paraphrase – problèmes qui redoublent les difficultés méthodologiques évoquées à l'instant –, C. Fuchs est amenée à proposer un changement de perspective (1982a, p. 69) :

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

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

5.2.1. Une approche énonciative

Ce choix théorique amène C. Fuchs à poser les questions suivantes (*ibid.*, p. 89) :

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

La question porte clairement sur l'*activité* de langage : ce n'est plus, à cet endroit, de *paraphrase* que parle Fuchs, mais de *paraphrasage*. Affirmant le caractère métalinguistique de l'activité de paraphrasage, C. Fuchs la définit comme une *mise en relation* par un locuteur de deux séquences linguistiques, dont la fonction est l'*identification* des sémantismes des deux séquences. Celle-ci peut se réaliser dans ce que Fuchs (1982a, p. 104) appelle la *métapredication d'identité*².

La question n'est donc plus, dans cette optique, de savoir si deux énoncés sont sémantiquement équivalents, mais *comment* un locuteur établit une relation

1. Cette remarque est faite dans la préface de Culioli à l'ouvrage de C. Fuchs *et al.* (1988, p. 10).

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

d'équivalence entre ces énoncés¹. C. Fuchs illustre les différentes formes de réalisation de la métapredication d'identité au moyen de sermons traitant des Béatitudes, tenus dans des églises catholiques dans les années 1968 et 1969. On ne reprendra pas ici les exemples donnés par Fuchs, car un chapitre ultérieur présentera les différentes formes de réalisation de la métapredication d'identité, dans le cadre de l'analyse de productions d'élèves².

La perspective énonciative de Fuchs est donc en rupture avec les approches linguistiques de la paraphrase qui l'ont précédée ; C. Fuchs (1982a, p. 112) insiste en effet sur le fait que les séquences qui sont ainsi reliées

ne sont pas nécessairement des séquences qui, prises isolément, considérées hors contexte et analysées du point de vue de leur sémantisme logico-linguistique, pourraient être déclarées identiques ou équivalentes.

Ce ne sont donc pas, dit-elle, des paraphrases *en langue* : ce qui est ici décrit est la *mise en relation de deux séquences* « par et pour un sujet donné », « dans un contexte linguistique et une situation extralinguistique donnés » (*ibid.*). Cette mise en relation est une *identification* : c'est le terme qu'emploie Fuchs pour désigner cette activité métalinguistique de préférence à celui de (méta)predication d'identité³.

5.2.2. Le jugement de paraphrase

L'identification ainsi posée est le produit d'un *jugement* de l'énonciateur, un *jugement métalinguistique d'identification* ou *jugement de paraphrase*, qui peut être ainsi défini (*ibid.*, p. 125) :

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

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

(F) : (Sém. de X)_{Sit'} ≡_{Sit} (Sém. de Y)_{Sit''}

Le sujet paraphraseur⁴ (S), qui effectue l'identification (≡), peut être ou non le sujet émetteur de l'expression X (S') ou de l'expression Y (S'') ; de même, le moment de la paraphrase (T) peut être ou non le moment de production de Y (T''). Notons que si

1. La question est traitée également, on l'a vu plus haut (p. 255 [5.1.2.]), dans le cadre de l'analyse des actes de composition textuelle, donc dans le cas d'autoparaphrase.

2. *Infra*, section 9.1.

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

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

$S = S''$, il s'agit de *reformulation paraphrastique* (et d'*auto-paraphrase* si, en outre, $S = S'$) ; si $S \neq S''$, on est dans une situation de *reconnaissance paraphrastique*.

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

1. Le sujet paraphrasseur S annule l'écart entre les *sémantismes produits* (par S' dans X et par S'' dans Y) et le *sémantisme reçu* par S¹ (*ibid.*, p. 127) :

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

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

2. Le sujet paraphrasseur S annule l'écart entre les *sémantismes produits* (dans X et Y) et le *sémantisme visé* (par S et S''). Les *sémantismes produits* par S' et S'' (et moins encore le sémantisme reçu par S) « ne coïncident pas totalement avec le *sémantisme visé* par le producteur de la séquence » (*ibid.*, 139). Là encore, le gommage de cette différence autorise la situation de paraphrasage. Ce gommage apparaît explicitement dans les formules du genre : « en disant X, S' *voulait dire* Y », mais s'opère dans toute situation de paraphrasage ;

3. Le sujet paraphrasseur S, à l'issue du processus d'interprétation de X et de Y conditionnée par les deux annulations ci-dessus, annule l'écart entre les *sémantismes* respectifs de X et de Y tels qu'ils sont *reçus* par S. Il « estime avoir pu reconstruire une *même visée-de-référence*, et ce "même quelque chose", c'est une *identité de référent-visé* » (*ibid.*, p. 151).

Pour Fuchs (*ibid.*, p. 165), « dans les trois cas, le sujet ramène à une identification une relation <Rel> beaucoup plus complexe ». Cette série d'annulations est rendue par le schéma que propose Fuchs, *in fine* (*ibid.*)² :

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

2. Les signes utilisés sont les mêmes que ceux qui ont déjà été explicités plus haut, à l'exception de $\{S^1\}$, qui représente « la classe des sujets possibles » et $\{Sit^1\}$ qui représente « la classe des situations possibles » (Fuchs, 1982a, p. 139).

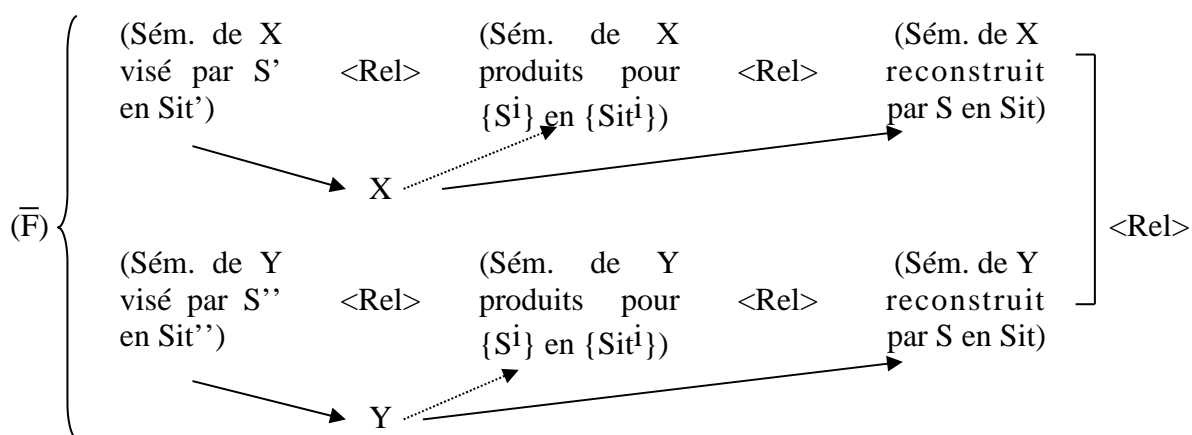


Figure 9 : Les conditions du jugement de paraphrase (C. Fuchs)

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

5.2.3. L'intérêt du modèle dans une perspective didactique

Une telle approche de la paraphrase met au cœur de la problématique le sujet de l'énonciation (Fuchs, 1994a, p. 130) :

La paraphrase n'est pas, en tant que telle, une propriété des formulations linguistiques, mais le résultat d'une *stratégie cognitivo-langagière* des sujets.

Fuchs (*ibid.*, p. 162) propose une distinction entre deux types d'identification, selon qu'elle opère :

- « sur la base d'une parenté sémantique entre les formulations considérées » (on parlera alors, abusivement dit Fuchs, de « paraphrase linguistique ») ;
- uniquement « dans et par l'acte de discours » (on parlera alors de « paraphrase pragmatique »)¹.

C. Fuchs, en linguiste, s'en tient au premier cas et propose, dans le dernier développement de ses recherches sur la paraphrase, une « méthodologie générale de

1. L'opposition, sur d'autres bases théoriques, est proposée par R. Martin (voir *supra*, p. 256).

description de la parenté sémantique » (*ibid.*, p. 174), la tâche du linguiste étant en effet, écrit-elle (*ibid.*, p. 170),

de décrire la spécificité des modes de construction de la signification en langue, et d'éclairer les conditions linguistiques de l'établissement possible des relations de paraphrase.

Mais Fuchs ajoute – et conclut d'ailleurs son ouvrage par ces mots (1994a, p. 174) :

Le sujet s'approprié – ou transgresse si les énoncés ne sont pas apparentés sémantiquement – les contraintes de la langue dans une situation discursive effective, en effectuant des choix et en portant des jugements métalinguistiques.

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

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

Une telle approche peut aborder la question des *conditions* du jugement de paraphrase : c'est le deuxième concept emprunté à C. Fuchs. Ce ne sont pas les conditions linguistiques du jugement de paraphrase qui seront analysées, mais des conditions pragmatiques de nature hétérogène et en nombre *a priori* illimité. Ajoutons que les précautions méthodologiques évoquées plus haut¹ trouveront ici pleinement leur valeur : l'analyse devra éviter, pour rendre compte de l'activité de jugement de paraphrase des sujets, de reproduire cette même activité ; ce qui empêchera notamment de considérer, sur la base d'une perception intuitive, que telle séquence est la *paraphrase* de telle autre.

Enfin, le troisième concept opératoire pour notre approche est la *variabilité* du jugement de paraphrase, lui-même en lien avec la variabilité des paramètres en jeu. Le jugement de paraphrase est posé dans un contexte spécifique : c'est en quelque sorte un jugement de paraphrase *ad hoc*, qui ne serait pas du tout le même dans une autre circonstance. Dans notre perspective, le jugement de paraphrase est directement

1. Voir ci-dessus, p. 261 (5.1.5.).

soumis à des contraintes pragmatiques, relevant de ce que C. Fuchs appelle l'énonciation au sens large – qui intègre, pour reprendre sa définition (1994a, 84 *sq.*),

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

Cette variabilité des jugements de paraphrase n'est donc pas seulement inhérente à la différence de perception que peuvent avoir deux sujets sur l'identité de deux séquences, mais s'observerait sans doute chez le même sujet, à propos des mêmes séquences, dans des contextes différents. C'est ce que dit clairement Fuchs (1994a, p. 170) :

Une identification opérée à un certain niveau peut donc toujours être remise en cause à un autre : par un élargissement du co-texte linguistique¹, par un supplément d'information sur le contexte situationnel extra-linguistique, ou par une élévation du degré d'exigence métalinguistique (la lecture cursive d'un texte construira des identifications entre expressions là où une lecture attentive effectuera au contraire des différenciations).

On a déjà vu, dans les discours théoriques, les effets de cette variabilité : il convient désormais d'en analyser les réalisations concrètes.

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

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

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

- seul le jugement de paraphrase *en réception* sera abordé (il s'agit du jugement de paraphrase d'enseignants à la lecture de commentaires d'élèves), et dans un contexte très précis : le commentaire de texte littéraire ;

- alors que Fuchs inscrit son analyse des conditions du jugement de paraphrase dans la « perspective d'une linguistique énonciative au sens restreint du terme » (1994a, p. 85), notre perspective sera nécessairement beaucoup plus large et prendra en compte des *phénomènes non strictement linguistiques*.

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

CHAPITRE 6 :

Le jugement de paraphrase dans les productions d'élèves

INTRODUCTION

Ce chapitre est destiné à interroger ce qui amène des professeurs à émettre un jugement de paraphrase : c'est ce qui permettra de constituer le jugement de paraphrase en objet didactique. Il s'agit de formuler des hypothèses sur les *facteurs de jugement de paraphrase*, c'est-à-dire de repérer des phénomènes objectivables à partir des données rassemblées pour cette approche. Celles-ci proviennent de trois enquêtes réalisées auprès de professeurs de lycée. La première porte sur un texte d'élève donné manuscrit à une centaine de professeurs invités à pointer ce qui est à leurs yeux paraphrastique dans la copie ; il en sera rendu compte dans les sections 6.1. (où les données ainsi que la méthode d'analyse sont décrites) et 6.2. (où est faite l'analyse qualitative destinée à élaborer des hypothèses sur les facteurs de jugement de paraphrase).

Une deuxième enquête (6.3.) permettra de vérifier ou d'infirmer certaines hypothèses mais aussi d'en formuler d'autres : elle porte sur deux versions (dactylographiées) d'une même copie, présentée à une cinquantaine de professeurs, dans des conditions proches de l'enquête précédente. La dernière étude (6.4.) ne porte pas sur une enquête faite pour l'occasion mais sur un corpus spontanément constitué par deux professeurs d'un même lycée : il s'agit des annotations qu'ils ont portées sur des explications de textes faites oralement par des élèves.

6.1. PREMIÈRE ENQUÊTE SUR LE JUGEMENT DE PARAPHRASE : LES DONNÉES

La première enquête a consisté à demander à cent professeurs de lycée¹ de repérer les passages qu'ils jugeaient paraphrastiques dans le commentaire d'un texte de Flaubert par un élève de seconde². Les professeurs ont été abordés de deux manières : soit individuellement, au hasard, par le biais de collègues enseignant dans divers établissements de l'académie de Lille, soit au cours de stages de formation.

6.1.1. Les objets de l'enquête

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

On trouvera dans les pages qui suivent³ :

- le texte de Flaubert (texte-source du commentaire de l'élève) ;
- le commentaire de l'élève, manuscrit, tel qu'il a été donné aux professeurs testés ;
- les consignes données aux professeurs testés pour réaliser la tâche ;
- le questionnaire adressé aux professeurs testés⁴.

1. Précisons que je n'ai pris en compte que les cent premières réponses à m'être parvenues (sur un total final de 107), afin d'en faciliter le traitement.

2. Merci à Laurent Gachet de m'avoir fourni cette copie.

3. Pour en faciliter la consultation, et parce qu'ils seront utilisés encore dans d'autres sections de ce travail, les documents qui suivent sont reproduits en annexe 4.

4. Précisons que les réponses des professeurs à la deuxième partie de ce questionnaire (qui demandait de donner une définition de la paraphrase) seront analysées *infra*, section 7.1.

TEXTE-SOURCE DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE
(Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*)

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

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

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

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*

COPIE MANUSCRITE DE L'ÉLÈVE

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'éducation sentimentale de 1869. Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée, c'est ce qui sera l'un des axes majeurs du 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 très basse 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 ses murs, qui existaient sans la voir, et dont pas un même ne se doutait qu'elle vivait ! 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 soulevé par les grandes masses d'ombre qui se levaient de chaque côté du fleuve. Des édifices, que l'on n'apercevait pas, faisaient des redoublements d'obscurité."

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. "Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'intercessable, un afflux de tendresse qui l'énervait, comme le mouvement des ondes sous ses yeux." Le docteur, à ses yeux, est comme une voix divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est pour bien faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominant. "Il fut secoué par un de ces frissons

de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur." De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. "Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Haroux."

À la fin du texte, Frédéric rentre chez Luc, et lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à Luc et à la réalité.

La lumière ouvre une fenêtre sur l'as pect - 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 succèdent avec leurs façades grasses..."

À la fin 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 tenait La Renière, 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 réveilleur qui lui montre ce qu'il doit faire. Après un long cheminement de Renière 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 définies, 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 définies et il est simple de les comprendre.

CONSIGNES DONNÉES AUX PROFESSEURS TESTÉS POUR RÉALISER LA TÂCHE

DÉMARCHE À SUIVRE

1. Lisez le texte à commenter, extrait de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert.

2. Lisez la copie entière une seule fois, **sans vous arrêter**.

3. Relisez la copie en notant les passages que vous considérez comme des paraphrases :

- signalez par un **trait dans la marge** ces passages ;
- marquez d'un **crochet** dans le texte le début et la fin de chaque passage.

N. B. Deux problèmes risquent de se poser :

- vous pourrez hésiter sur certains passages : votre intuition seule compte, qui vous fera choisir soit de considérer ces passages comme paraphrases soit de les ignorer ;
- le début et la fin de chaque passage jugé paraphrastique peuvent être difficiles à déterminer : là encore, votre intuition vous amènera à prendre une décision ; indiquez donc pour chaque passage un endroit précis qui vous semble marquer le début ou la fin de l'énoncé paraphrastique.

4. Une fois ce travail fait (mais pas avant...), répondez au petit questionnaire final.

6.1.2. Étude quantitative : la disparité du jugement de paraphrase

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

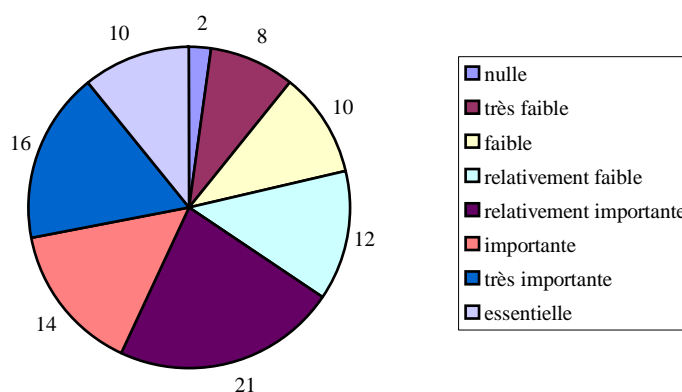


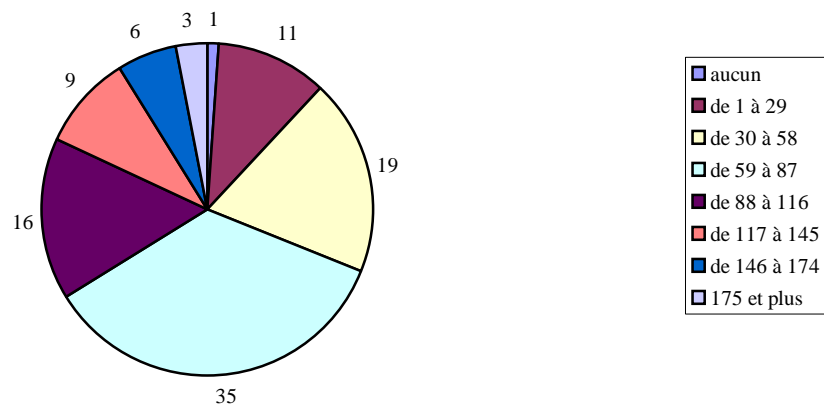
Figure 10 : Évaluation de l'importance de la paraphrase

La disparité des jugements de paraphrase se retrouve si l'on analyse le traitement de la copie par les professeurs, en prenant comme indicateur le nombre de mots soulignés par chaque professeur (invité, rappelons-le, à souligner les passages qu'il jugeait paraphrastiques). On observe, aux deux extrémités, qu'un professeur ne souligne aucun mot¹, un autre 201 - ce qui donne un taux de soulignement de 46,31%, la copie contenant 434 mots (si l'on ne tient pas compte des citations). Entre ces deux extrêmes, il n'y a pas de saut important, mais une progressivité très régulière, comme le montre le graphique ci-dessous² :

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

2. Le camembert comprend huit sections, pour qu'il puisse être comparé au précédent : chaque section correspond à un nombre de mots soulignés (aucun, de 1 à 29, etc. : voir la légende) ; les chiffres reportés sur le camembert correspondent au nombre de professeurs concernés.

Figure 11 : Nombre de mots soulignés par chaque professeur



Il est intéressant de comparer les deux graphiques ci-dessus, c'est-à-dire la représentation des évaluations de l'importance de la paraphrase et celle des jugements effectifs de paraphrase : cette comparaison peut permettre de questionner la relation entre l'impression qui se dégage d'un écrit et la réalité objective de cet écrit. Certes, il ne s'agit pas là d'une contradiction, mais il est intéressant de faire ressortir la tension entre un phénomène et l'effet qu'il produit : le taux objectif de paraphrase ne préjuge pas de l'impression donnée. Toujours dans l'optique de comparer l'approche subjective de la copie et sa réalité objective, voici la représentation du nombre de mots pour chaque catégorie de soulignements, pour l'ensemble des professeurs cette fois¹ :

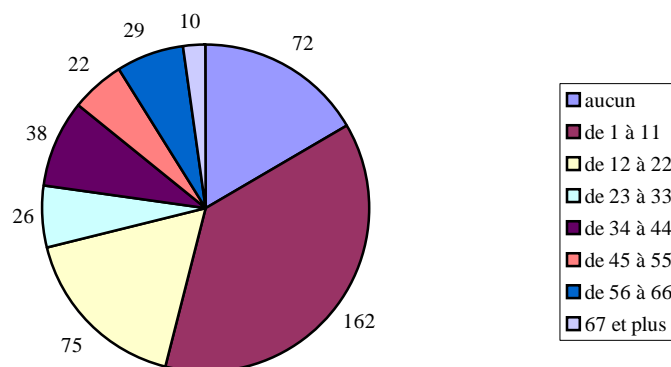


Figure 12 : Nombre de mots soulignés dans la copie

¹. Toujours pour faciliter la comparaison des graphiques, le camembert comprend huit sections : chaque section correspond à un nombre de soulignements (aucun, de 1 à 11, etc. : voir la légende) ; les chiffres reportés sur le camembert correspondent au nombre de mots concernés.

6.1.3. Étude quantitative : un outil d'évaluation du jugement de paraphrase

Pour construire un outil efficace d'évaluation du jugement de paraphrase, il est possible de reporter sur la copie les soulignements faits par l'ensemble des professeurs. À la page suivante est reproduit le résultat de cette représentation : chaque trait correspond au soulignement fait par un nombre de professeurs compris entre 1 et 5 ; autrement dit, un passage signalé comme paraphrastique par un nombre de professeurs compris entre 1 et 5 est souligné par un trait ; un passage souligné par un nombre de professeurs compris entre 6 et 10 est ici marqué par deux traits, et ainsi de suite.

Pour donner une exacte idée de l'enquête et faciliter l'analyse de la copie, le nombre de soulignements (donc de jugements de paraphrase) est indiqué à chaque fois. Précisons que les citations ont été supprimées (et non prises en compte dans le décompte des mots de la copie et donc des jugements de paraphrase), mais que leur place est indiquée par un numéro entre guillemets ; certaines d'entre elles sont soulignées : c'est qu'elles ont été jugées paraphrastiques par des professeurs¹.

1. On trouvera en annexe 4 (document 4) le texte de Flaubert reproduit avec soulignement en gras et numérotation des passages cités par l'élève.

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'Education sentimentale de 1869.

1

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.

2

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

3 22 28 24 18 19

le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout.

19 44 16 19

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

28 37 50 1

dévore. De plus c'est un rêveur. " 2 "

1 18 19 15

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. " 3 " La cloche, à ses

32 40 39 46 47 56 14 17

yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il

17 18 22 21 1

quitte la réalité.

1

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. " 4 " De plus, son amour va lui

41 48 47 86 65 12 39 42

faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

42 36

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

59 66 62 46 44

réalité.

44

La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. Lorsqu'il quitte la soirée, il est sous l'effet de sa rencontre. Il est

1 12 24

entouré par un monde obscur, et la grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé. " 5 "

24 26 12 16 11 1

Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté. Dans le deuxième paragraphe, un vent

8 9 12 32

léger souffle comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. Cette métaphore peut vouloir

32 12 11 7 1

démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.

1

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

5 4 5 20

rêves, il trouve sa vocation. Tout était défini dans son esprit. " 6 "

20 49 33 8

Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur. Dès que l'auteur les a

2

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.

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

- c'est un autre indice de la disparité du jugement de paraphrase, puisque d'une part il n'y a jamais unanimité, et que d'autre part un même passage peut être jugé paraphrastique par un nombre très variable de professeurs ;

- cela permet néanmoins de voir des tendances : tel passage est jugé, en moyenne, plus paraphrastique que tel autre. C'est ce type d'observation qui sera mis à profit dans l'analyse qualitative des réponses des professeurs, puisque l'on pourra établir, pour chaque passage, un taux moyen de soulignements, qui n'est autre que le *taux de jugement de paraphrase* du passage en question¹.

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

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

Encore les écarts peuvent-ils apparaître encore plus importants sur des segments plus petits. On peut facilement le voir dans le graphique suivant, qui rend compte des écarts de jugements de paraphrase selon les passages de la copie (le nombre de soulignements est placé sur la ligne des ordonnées, la ligne des abscisses étant comme une représentation de la copie) :

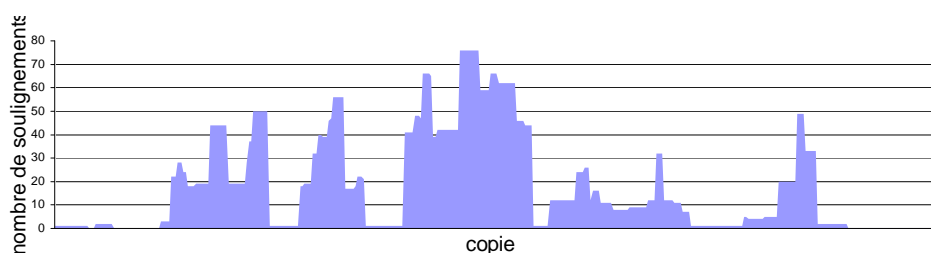


Figure 13 : Distribution des jugements de paraphrase

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

Ajoutons, pour finir cette exploration quantitative¹, que l'on peut observer de nombreuses variations locales : si l'on prend pour exemple le début de la première partie, après son « titre » (« Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse parce qu'il pense avoir trouvé le bonheur »), on observe des variations minimales d'un court passage à l'autre (successivement : 22%, 29%, 24%, 18%, 19%). Cela s'explique notamment par la difficulté à délimiter exactement les passages jugés paraphrastiques : autre manifestation ou cause de la disparité du jugement de paraphrase.

6.1.4. Pour une analyse qualitative : le découpage de la copie par énoncé

Un tel traitement des soulignements permet une approche qualitative des résultats obtenus, à laquelle est consacrée l'étude qui suit : il est en effet possible d'analyser les passages jugés les plus paraphrastiques et de s'interroger sur les causes d'un accroissement du jugement de paraphrase. Pour en faciliter la mise en œuvre, la copie a été découpée en *énoncés*. Ce découpage en énoncés est empirique ou plus exactement *ad hoc* : un énoncé est en règle générale une phrase, sauf quand les jugements de paraphrase diffèrent grandement entre deux propositions d'une même phrase. Ainsi, on considérera comme un seul énoncé la phrase suivante :

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

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

11 Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau,
12 ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore.

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

29 Dans le deuxième paragraphe,
30 un vent léger souffle
31 comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser.

La copie contient en tout 40 énoncés. Le découpage de la copie en énoncés est reproduit ci-après.

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

NUMÉROTATION DES ÉNONCÉS

- 1 Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. 2 Il évolue dans l'Education sentimentale de 1869.
- 3 Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. 4 C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage.
- 5 L'autre sera la lumière, une fenêtre sur l'esprit.
- 6 L'amour de Mme Arnoux. 7 Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. 8 Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé le bonheur. 9 Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. 10 " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout.
- 11 Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, 12 ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore. 13 De plus c'est un rêveur. " 2 "
- 14 Par la suite, il rêve et devient inconscient, 15 asphyxié sous un flux trop important de bonheur. 16 " 3 " La cloche, à ses yeux, 17 est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.
- 18 Vient ensuite le moment où il se sent invincible, 19 transporté dans un monde dominateur. 20 " 4 " De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. 21 Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.
- 22 À la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, 23 et lorsqu'il entend le souffle de son ami, 24 il revient à lui et à la réalité.
- 25 La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. 26 Lorsqu'il quitte la soirée, il est sous l'effet de sa rencontre. 27 Il est entouré par un monde obscur, et la grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé. " 5 "
- 28 Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté. 29 Dans le deuxième paragraphe, 30 un vent léger souffle 31 comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. 32 Cette métaphore peut vouloir démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.
- 33 La cloche joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire. 34 Après un long cheminement de lumière et de rêves, 35 il trouve sa vocation. 36 Tout était défini dans son esprit. " 6 "
- 37 Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur. 38 Dès que l'auteur les a définis, 39 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. 40 Ici, Flaubert les a clairement définis et il est simple de les comprendre.

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

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

L'hypothèse générale qui motive cette étude est que certains critères formels et objectifs peuvent rendre compte des jugements de paraphrase émis par les professeurs. La méthode consistera à étudier les énoncés en eux-mêmes, sans jamais poser *a priori* qu'ils entretiennent avec le texte-source des liens de nature sémantique, pour éviter l'incongruité d'expliquer le jugement de paraphrase par la relation paraphrastique entre un énoncé du commentaire et un énoncé du texte-source... Il s'agit plutôt de repérer les *conditions pragmatiques du jugement de paraphrase*, ce qui oblige l'analyste à ne pas reproduire lui-même un jugement du même ordre¹.

6.2.1. Exploration méthodologique : la comparaison de deux énoncés

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

17 [...] il quitte la réalité
24 il revient [...] à la réalité

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

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

14-17 Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. « Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'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**.

22-24 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**.

1. Sur cette précaution méthodologique, cf. *supra*, p. 19 et p. 260.

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

Par la suite [...] divinatoire —————> Il quitte la réalité
À la fin [...] ami —————> Il revient à la réalité

Ce qui distingue le plus nettement les deux énoncés est que le premier relève d'une structure paraphrastique *typique* (en ce qu'elle établit une prédication d'identité entre un E1 et un E2¹), dont on peut rendre compte selon la convention suivante : E1 en italique, E2 en gras, le lien entre E1 et E2 souligné :

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

Or, cette forme relativement courante de la paraphrase linguistique² n'engendre pas un jugement de paraphrase de la part des professeurs.

C'est peut-être, paradoxalement, cette structure paraphrastique qui permet de comprendre la différence de traitement entre les deux énoncés, en ce qu'elle est une marque de *distance* de l'énonciateur du commentaire par rapport à l'énonciation textuelle. Par ailleurs, dans l'énoncé 17, E1 contient un *terme à caractère métatextuel*³ : « exagération ». On peut donc poser ici que ce qui est perçu comme paraphrase dans ces énoncés est *l'absence en surface de marque* de la distance entre le propos du scripteur et celui de l'auteur. Dans l'énoncé 17, on peut repérer trois marques de distance :

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

6.2.2. Trois facteurs de non-jugement de paraphrase

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

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

2. Le lien entre E1 et E2 est clairement, à mes yeux, une des formes de la prédication d'identité : on verra plus loin (section 8.1.), dans l'analyse de réponses d'élèves à des questions de compréhension, plusieurs exemples où *faire comprendre* doit être considéré comme une de ces expressions métalinguistiques qui établissent l'identité des deux séquences (au même titre que *vouloir dire*).

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

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

Tableau 14 : Modalisateurs

On peut observer que lorsqu'un modalisateur est utilisé, il y a peu ou très peu de jugements de paraphrase de la part des lecteurs de la copie¹. Précisons que l'on n'a pas cité ici l'énoncé 16 :

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

car *comme* n'est pas un modalisateur mais un relateur², ce que confirme la référence au texte de Flaubert :

[...] une heure sonna, lentement, **pareille à** une voix qui l'eût appelé³.

Le deuxième critère qui distingue les deux énoncés est *l'emploi d'un terme métatextuel* : il est malaisé à étudier, car on ne trouve, dans la copie, qu'un autre exemple⁴ : le terme « métaphore » (énoncé 32) ; or, ce dernier est utilisé dans une « structure paraphrastique », qui est précisément le dernier facteur à étudier.

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

1. Le TJP global pour ces énoncés est de 3,20%.

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

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

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

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

Tableau 15 : Prédications d'identité

Tous les énoncés réalisent clairement une des formes de la prédication d'identité, même si les expressions métalinguistiques qui établissent l'identification sémantique des deux séquences E1 et E2 sont plus ou moins *canoniques*. Une précision pour l'énoncé 32 : on trouve là en fait trois prédications d'identité : la première réside dans le seul groupe nominal « Cette métaphore ». Il s'agit là d'une anaphore qui désigne ce qui précède (*un vent léger souffle comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser*) comme métaphore. On est en présence d'une *forme zéro* d'identification, qui pourrait être explicitée ainsi :

/un vent [...] penser / = métaphore

Il n'y a pas d'identification entre deux contenus sémantiques, mais il importe de noter cette prédication d'identité (qui, dans l'*échelle d'interprétation* de Fuchs, relève du *niveau symbolique*¹) car elle a son importance dans la construction de l'identité sémantique entre les énoncés du texte et du commentaire.

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

Ces thématisations successives du prédicat de l'énoncé précédent, par anaphore, peuvent se traduire par le schéma ci-dessous :

1. Fuchs (1982a, p. 130 *sq.*). Cf. *supra*, p. 266 (5.2.2.).

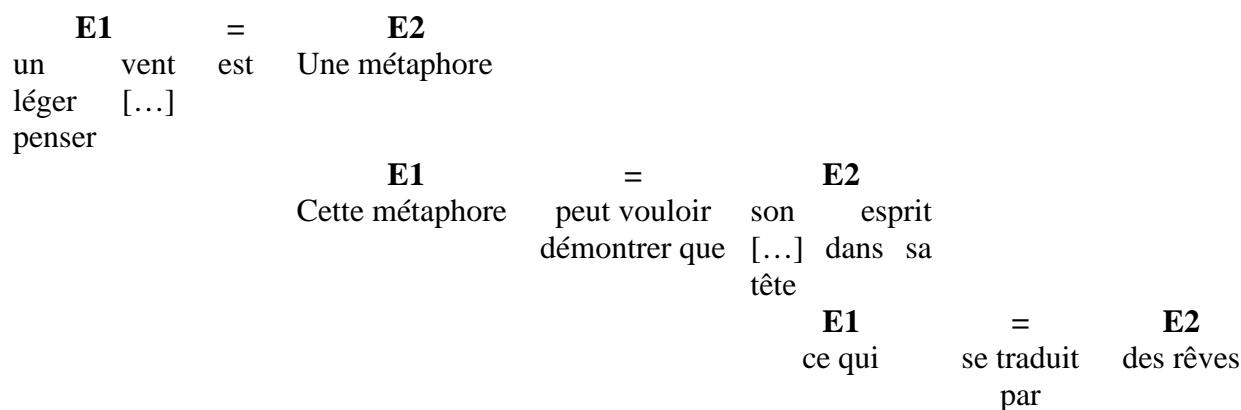


Figure 16 : Thématisations de l'énoncé 32

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

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

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

6.2.3. Un facteur de jugement de paraphrase : la reprise d'un mot du texte

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

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

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

L'énoncé 16 présente une caractéristique que ne partage pas l'énoncé 33 : un mot (*voie*¹) est *repris* du texte de Flaubert. On peut donc formuler l'hypothèse que la reprise d'un mot du texte peut être un facteur de jugement de paraphrase. Il s'agit bien de *reprises* : dans une tentative de repérage des facteurs objectifs, il n'est pas possible de parler d'*équivalents sémantiques*, car ce serait faire appel à une intuition linguistique qui n'a pas plus de validité que celle du locuteur employant spontanément le mot. Ce serait en outre poser que deux mots peuvent se *paraphraser* en soi : cela irait contre la logique de cette étude, qui veut repérer non des *paraphrases* mais des

1. On a déjà signalé le passage de *voix* à *voie*.

jugements de paraphrase, qui font apparaître l'identification par le lecteur-correcteur de deux mots ou de deux séquences.

Le tableau suivant répertorie les énoncés de la copie (E2) et les énoncés-sources (E1) qui possèdent le même mot¹ – on suivra ci-dessous l'ordre du commentaire –, avec en regard le TJP de E2. Les mots communs au commentaire et au texte sont soulignés en gras.

N°	E2	E1	TJP
7	Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine.	Il songeait dédaigneusement à tous ces êtres humains couchés derrière ces murs [...].	21,75%
11	Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau ,	et de longues flammes rouges vacillaient dans la profondeur de l'eau .	45,63%
15	asphyxié sous un flux trop important de bonheur.	Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'interminable, un afflux de tendresse qui l'énervait [...].	53,62%
16	La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire.	À l'horloge d'une église, une heure sonna, lentement, pareille à une voix qui l'eût appelé	19%
19	transporté dans un monde dominateur.	Alors, il fut saisi par un de ces frissons de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur.	65,8%
20	De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir .	[...] – et il se décida pour la peinture [...]. Le but de son existence était clair maintenant et l' avenir infaillible.	41,53%
21	Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux .	Il se demanda, sérieusement, s'il serait un grand peintre ou un grand poète ; - et il se décida pour la peinture, car les exigences de ce métier le rapprocheraient de Mme Arnoux .	76%
23	et lorsqu' il entend le souffle de son ami,	Quand il eut refermé sa porte, il entendit quelqu'un d'autre qui ronflait [...].	62%
27	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 ,	17,55%
28	Au fil de sa marche dans la ville, il	[...] le ciel, plus clair , semblait	8,52%

1. Ou une variation lexicale ou morphologique.

	quitte l' obscurité au bénéfice de la clarté .	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 .	
30	un vent léger souffle	un vent léger soufflait.	32%
31	Comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière , l'empêchant de penser.	Un brouillard lumineux flottait au-delà, sur les toits ; tous les bruits se fondaient en un seul bourdonnement ;	10,15%
35	il trouve sa vocation .	Il avait donc trouvé sa vocation !	49%

Tableau 17 : Reprise de mots du texte de Flaubert

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

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

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

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

Enfin, on peut faire l'hypothèse qu'un autre facteur surdétermine le jugement de paraphrase : la *confusion énonciative* que crée la citation. C'est le cas des énoncés 21¹ et 35. Dans les deux cas, une pensée du personnage (présentée dans le texte-source au moyen du discours indirect ou indirect libre) est donnée dans le commentaire comme un fait :

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

21	Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux .	Il se demanda, sérieusement, s'il serait un grand peintre ou un grand poète ; - et il se décida pour la peinture, car les exigences de ce métier le rapprocheraient de Mme Arnoux .	76%
35	il trouve sa vocation .	Il avait donc trouvé sa vocation !	49%

Tableau 18 : Confusion énonciative

Or, on se rappelle que la confusion énonciative était l'une des caractéristiques objectives de ce que j'ai appelé plus haut la *paraphrase stricto sensu* : on a là effectivement une forme de collusion entre texte et métatexte et même, pour être plus précis, entre trois instances d'énonciation, narrative, textuelle, métatextuelle¹.

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

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

6.2.4. La présence d'une citation comme facteur de jugement de paraphrase

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

citation 1 :

Il songeait dédaigneusement à tous ces êtres humains couchés derrière ces murs, qui existaient sans la voir, et dont pas un même ne se doutait qu'elle végétait ! Il n'avait plus conscience du milieu, de l'espace.

énoncé 9 :

¹. Voir *supra* (p. 91 *sq.*) ma typologie des paraphrases. Sur la question de la rupture des frontières énonciatives, voir *infra*, chapitre 8.

Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent.

énoncé 10 :

Pour lui, son amour est plus fort que tout.

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

6.2.5. La structure des énoncés destinés à rendre compte de la diégèse

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

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

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

Ils obtiennent respectivement un TJP de 54% et de 12%. Certes, les énoncés 23-24 se trouvent dans une phrase jugée globalement paraphrastique par les professeurs interrogés (56,80%). Mais on pourrait s'attendre à un TJP moins disparate pour des énoncés dont la structure est identique : /lorsqu'il [...], il [...]/. La seule différence, apparemment, est le prédicat de la proposition principale, avec un verbe d'action dans le premier cas, et la copule dans le deuxième. Si l'on examine les propositions de structure /il est [...]/ (énoncés 1, 3, 13, 26, 27 deux fois), on observe que le TJP moyen de ces énoncés est très faible : 10,23%. On peut voir là l'effet « globalisant » des énoncés de ce type : ils décrivent l'état d'un personnage, non une de ses actions. Dès lors, le rapport au texte-source est moins marqué.

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

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

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

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

6.2.6. Un facteur de jugement de paraphrase : l'homologie entre la structure du texte-source et le commentaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cette solidarité a des effets directs sur l'organisation structurelle du commentaire : on observe en effet un lien étroit entre l'organisation du devoir et l'organisation du texte de Flaubert, ou plus exactement le déroulement de la diégèse. Les *énoncés métadiscursifs*¹ qui balisent le commentaire sont à cet égard explicites :

1. Il s'agit des énoncés qui effectuent un « retour » sur le texte en voie de construction.

Première partie

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

14 **Par la suite**, il rêve et devient inconscient,

18 **Vient ensuite le moment où** il se sent invincible,

22 **À la fin du texte**, Frédéric rentre chez lui,

Deuxième partie

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

28 **Au fil de sa marche dans la ville**, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté.

29 **Dans le deuxième paragraphe**, [30 un vent léger souffle]

34 **Après un long cheminement de lumière et de rêves**, il trouve sa vocation.

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

- les circonstants de lieu (énoncés 22 et 29) renvoient à des unités *textuelles* dans lesquelles se trouvent les informations (*diégétiques*) données : « À la fin du texte », « Dans le deuxième paragraphe » ;

- les circonstants de temps qui incluent une information diégétique (26, 28, 34) : « Lorsqu'il quitte la soirée », « Au fil de sa marche dans la ville », « Après un long cheminement de lumière et de rêves » ;

- les circonstants de temps qui signalent à la fois la succession des événements dans la diégèse et le déroulé du commentaire (11, 14, 18) : « Ensuite », « Par la suite », « Vient ensuite le moment où ».

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

On peut voir dans cette homologie un facteur de jugement de paraphrase. C'est sans doute ce qui explique que le jugement global de paraphrase soit très élevé : on se rappelle¹ que sur les 93 professeurs qui ont répondu à cette question, 61 jugent que la place de la paraphrase est importante (de « relativement importante » à « essentielle ») et 32 la jugent faible (de « relativement » à « très faible »).

Il faut pourtant moduler cette affirmation : on observe en effet un écart important de TJP entre la première et la deuxième parties de la copie, respectivement de 34,52% et de 11,15%². Interroger cet écart entre les deux parties doit permettre de repérer quels sont les facteurs du *jugement de paraphrase* liés à l'organisation du texte.

Dans la première partie, chaque paragraphe *suit* un paragraphe du texte (à l'exception du dernier paragraphe du commentaire, qui rend compte des deux derniers

1. Cf. *supra*, p. 277.

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

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

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

6.2.7. *Le rôle des énoncés métadiscursifs dans le jugement de paraphrase*

Le type d'énoncé métadiscursif utilisé peut avoir également une influence sur le jugement de paraphrase émis par les professeurs et expliquer, au moins en partie, l'écart entre les deux parties du commentaire. La première partie fait usage d'un type d'énoncé métadiscursif que n'utilise pas la deuxième : les circonstants de temps qui signalent à la fois la succession des événements dans la diégèse et le déroulé du commentaire (énoncés 11, 14, 18) : « Ensuite », « Par la suite », « Vient ensuite le moment où ». Or, le TJP des énoncés introduits par ces circonstants est élevé¹ : 42,53%. Inversement, la deuxième partie présente majoritairement des circonstants de temps qui *intègrent* une information diégétique, sans que cela soit *signalé* (énoncés 26, 28, 34) : « Lorsqu'il quitte la soirée », « Au fil de sa marche dans la ville », « Après un long cheminement de lumière et de rêves ». Or, le TJP des énoncés introduits par eux est considérablement plus faible : 12,33%. On peut penser que le fait qu'une information issue de la diégèse ne soit pas réalisée dans l'énoncé sous la forme du prédicat de la proposition principale mais insérée dans la proposition subordonnée n'est pas sans importance.

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

Il reste à analyser un dernier type d'énoncé, les énoncés métadiscursifs de second degré, si l'on peut dire : l'introduction, la conclusion, et les ouvertures des deux parties (énoncés 6 et 25) – qui entraînent de très faibles TJP². Outre qu'on y

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

2. TJP global de 0,94%.

trouve réalisés plusieurs fois des facteurs de *non-jugement* de paraphrase (termes métatextuels et prédications d'identité), il est certain que le fait que ces énoncés structurent le commentaire et renvoient donc au texte en construction gomme la vigilance des professeurs-lecteurs et ne les fait pas analyser le renvoi au texte-source.

6.2.8. Synthèse, conclusions, hypothèses

Cette étude voulait analyser, sur un corpus restreint, les *conditions du jugement de paraphrase*. Il s'agit donc de *facteurs de jugement de paraphrase*, c'est-à-dire des facteurs qui rendent susceptible l'identification, par les professeurs-lecteurs, entre des énoncés du commentaire et le texte-source. Le tableau qui suit est un rappel des hypothèses émises, par la construction d'une échelle où prennent place les facteurs de jugement de paraphrase ou de *non-jugement* de paraphrase, dans l'ordre croissant du TJP des énoncés qui contiennent le critère retenu¹.

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

Tableau 19 : Facteurs de jugement de paraphrase : récapitulation

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

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

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

- les procédés qui marquent une certaine distance du commentateur avec le texte-source, par l'affichage d'un discours métatextuel au second degré (c'est le cas particulièrement quand on est en présence d'une marque de l'énonciation, d'une prédication d'identité, d'un terme métatextuel) sont fortement inducteurs de jugement de non-paraphrase ;

- les procédés qui font ressortir la référence au texte-source (reprise d'un mot du texte, présence d'une citation, confusion énonciative entre texte-source et commentaire, mise en relief du lien entre les parties du texte et celles du commentaire) sont des facteurs importants de jugement de paraphrase.

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

- l'objectivation du texte par l'isolement de l'objet de l'analyse ;
- l'appropriation du texte par l'explicitation de ce qui est, par nature dans ce genre littéraire, implicite (la focalisation) ;
- l'analyse de l'objet ainsi isolé¹.

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

Il faudrait le vérifier mais on peut poser ici comme une hypothèse qu'une formulation qui masque la succession des opérations d'appropriation, d'objectivation et de commentaire serait moins jugée paraphrastique² :

1. On pourrait se demander si ce n'est pas là la structure de tout discours métatextuel : c'est en tout cas ce qui peut ressortir de l'analyse de deux textes de J. Starobinski et de G. Poulet par S. Alexandrescu (1979) qui voit dans ces textes la mise en œuvre d'un discours observationnel et d'un discours interprétatif, qui peuvent être mis en correspondance par des énoncés qui, dans l'exemple de Poulet, relèvent, pour Alexandrescu, de la « paraphrase » (p. 214).

2. On verra plus tard que c'est un des moyens prônés par des professeurs pour éviter la paraphrase : voir *infra*, p. 336 et p. 342.

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

La passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore lui fait voir de longues flammes rouges.

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

Ce ne serait alors qu'un effet de surface dans la thématisation du propos de l'énoncé précédent qui serait le facteur prédominant du jugement de paraphrase. Et il serait possible de ramener le jugement de paraphrase aux habituels jugements normatifs des faits de langue que dénonce F. François. Ainsi (François *et al.*, 1983, p. 16) :

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

- *J'aime la campagne. L'amour de la campagne procure de nombreuses joies,*

mais cette procédure de réflexion peut aussi se faire sans utilisation de lexique spécialisé :

- *J'aime la campagne. Ça rend très joyeux.*

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

6.3. LES CONDITIONS DU JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ÉCRIT : VERIFICATION

La deuxième enquête est de même nature que la première : les professeurs testés¹, au nombre de cinquante, étaient invités à noter dans une copie d'élève les passages qu'ils jugeaient paraphrastiques, à évaluer globalement l'importance de la paraphrase dans cette copie et à donner une définition de la paraphrase. La copie est un commentaire (toujours d'un élève de seconde) d'un poème de Ronsard, « *Comme un Chevreuil...* ». L'une des raisons de ce choix² est la volonté de mener une enquête sur le commentaire d'un texte dont la nature diffère du précédent : on peut en effet penser que le jugement de paraphrase n'est pas le même dans le commentaire d'un poème ou d'un extrait de roman réaliste³. Bien sûr la comparaison ne pourra pas se faire à partir de ce seul échantillon, tant est grand le nombre de paramètres qui distinguent les deux copies⁴ : mais il était au moins intéressant d'introduire ici cette donnée, pour éviter de tirer des conclusions qui risquaient d'être rapportées uniquement au type ou au genre du texte choisi.

Si cette enquête peut, incidemment, confirmer ou nuancer certaines conclusions tirées de l'étude des données fournies par la précédente (et contribuer ainsi peu ou prou à la construction d'un outil encore provisoire de *prédictibilité* du jugement de paraphrase), l'objectif principal est de vérifier ou d'infirmer l'hypothèse formulée à l'issue de l'étude précédente : l'influence de la formulation du commentaire dans le taux de jugement de paraphrase. Cet objectif m'a amené à modifier les modalités de l'enquête par rapport à la précédente : il était nécessaire en effet de donner deux versions différentes à deux groupes égaux, constitués chacun de 25 professeurs de lycée. Ce choix m'a obligé à dactylographier la copie, ce qui a pu avoir des conséquences dans la perception de la qualité de cette dernière : cela ne nuira pas à la comparaison des deux versions, mais pourra gêner la confrontation avec les résultats de l'enquête précédente.

6.3.1. Les objets de l'enquête

Les professeurs testés, qui n'étaient pas informés de l'existence d'une double version, s'étaient fait remettre un document identique à celui de la première enquête,

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

2. Précisons que j'ai choisi cette fois la copie d'un élève d'une classe où j'ai enseigné (classe de seconde du lycée d'Haubourdin, en 1994-1995). Le commentaire est l'ultime étape d'un travail de préparation en classe, avec notamment la mise en œuvre d'un travail de groupe ; on analysera plus loin (section 9.2.) le travail d'un groupe sur ce même texte (groupe auquel n'appartenait pas l'auteur de la copie).

3. Cette question sera abordée plus loin, p. 317 *sq.* (6.4.3).

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

avec les mêmes consignes et les mêmes questionnaires, qu'il est donc inutile de reproduire ici. On trouvera ci-après¹ :

- Le poème de Ronsard (texte-source du commentaire de l'élève²) ;
- La version originale du commentaire de l'élève (les différences avec la version remaniée sont marquées en gras) ;
- La version remaniée du commentaire de l'élève (les modifications apportées à la version originale sont marquées en gras) ;
- Les deux paragraphes modifiés de la version remaniée, avec en regard la version originale.

Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit
L'oiseux cristal de la morne gelée,
Pour mieux brouter l'herbe emmiellée
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit,

Et seul, et sûr, loin des chiens et de bruit,
Or sur un mont, or dans une vallée,
Or près d'une onde à l'écart recelée,
Libre folâtre où son pied le conduit ;

De rets ni d'arc sa liberté n'a crainte,
Sinon alors que sa vie est atteinte,
D'un trait meurtrier empourpré de son sang :

Ainsi j'allais sans espoir de dommage,
Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge
Tira d'un coup mille traits dans mon flanc.

Ronsard, *Amours*, livre premier, LIX

1. Pour en faciliter l'accès, les documents ci-après sont reproduits en annexe 5.

2. Le texte est emprunté au manuel utilisé par l'élève qui fut l'auteur du commentaire : B. Doucey *et al.* (1993, p. 61).

Version originale du commentaire de l'élève

« *Comme un chevreuil...* » de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrit « *Diane étant en l'épaisseur d'un bois...* ».

Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?

Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.

On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge* est égal au *printemps* ; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait* ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).

La première grande partie **parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.**

Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : *Quand le printemps détruit*).

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14 : *Tira d'un coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

Version remaniée du commentaire de l'élève

« *Comme un chevreuil...* » de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrit « *Diane étant en l'épaisseur d'un bois...* ».

Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?

Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.

On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge* est égal au *printemps* ; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait* ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).

La première grande partie **développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.**

Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, *emmiellée*, qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, *meurtrier*, qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer : l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : *Quand le printemps détruit*).

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14 : *Tira d'un coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

Paragraphes ayant subi des modifications dans la version remaniée

Version originale [A]

Version remaniée [B]

§ 6 La première grande partie parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

La première grande partie développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

§ 7 Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, *emmiellée*, qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, *meurtrier*, qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer : l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

6.3.2. Les modifications apportées au commentaire original

Dans les deux paragraphes reproduits ci-dessus (qui correspondent respectivement au dernier paragraphe de la première partie et au premier paragraphe de la deuxième partie), la version originale présente des cas assez typiques à mes yeux de *traces d'opérations métatextuelles* mises en œuvre par l'élève pour rédiger son commentaire, dont je faisais l'hypothèse qu'elles étaient à elles seules des facteurs de jugement de paraphrase. C'est l'intérêt de cette copie et le motif de son choix.

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

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

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

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

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

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

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

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

C'est la successivité (soulignée par l'emploi de trois *donc* et d'un *d'ailleurs*), qui est, selon l'hypothèse formulée plus haut, un facteur de jugement de paraphrase. C'est donc cette successivité qu'il fallait supprimer dans la version remaniée, pour voir si cette modification influait sur le jugement de paraphrase : aussi la linéarité de l'argumentation est-elle brisée par le jeu de nominalisation et d'inclusion à des syntagmes plus longs des diverses informations, ainsi que par la suppression de la conjonction *donc* et de la locution adverbiale *d'ailleurs*. Ces modifications ne sont sans doute pas sans incidence sur le contenu du commentaire¹, mais cela est sans

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

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

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

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

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

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

Et cette objectivation est suivie de son interprétation :

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

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

6.3.3. La représentation des soulignements : outil d'analyse

Comme dans l'enquête précédente, il est possible de rendre compte des jugements de paraphrase émis par les professeurs en reproduisant leurs soulignements : c'est ce qui est proposé aux pages suivantes. Chaque copie n'a été lue que par 25 enseignants¹.

parle de la flèche de Diane ») ou de l'ensemble du paragraphe (ce qui est clairement le cas dans la première version).

1. Pour obtenir le TJP, il suffit de multiplier par quatre le nombre de soulignements.

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE [version A]

« <i>Comme un chevreuil...</i> » de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des <i>Amours</i> évoquant Cassandre Salviati, jeune italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.	1[§1] 2
<u>Le sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit « <i>Diane étant en l'épaisseur d'un bois...</i> »</u>	3 [§2] 4
<u>Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?</u>	5 [§3] 6
Ronsard commence son poème par <i>Comme...</i> et le poursuit par <i>Ainsi...</i> , au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.	7 [§4] 8
On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, le premier quatrain <u>qui parle du printemps</u> se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : <i>Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge</i> est égal au <i>printemps</i> ; de même, le premier tercet <u>qui parle de violence et de meurtre</u> se rapporterait au troisième vers (<i>Tira d'un coup mille traits dans mon flanc</i>), à cause de la répétition de <i>trait</i> ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (<i>Ainsi j'allais sans espoir de dommage</i>), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).	9 [§5] 10 11 12 13
<u>La première grande partie parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.</u>	14 [§6] 15 16 17
Au vers 3, il y a une diérèse sur <i>emmiellée</i> , ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur <i>meurtrier</i> , ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : <i>Quand le printemps détruit</i>).	18 [§7] 19 20 21 22
Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple <i>tomber amoureux</i> , il dit, lui, vers 14 : <i>Tira d'un coup mille traits en mon flanc</i> . Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : <i>un œil</i> pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.	23 [§8] 24 25 26
<u>La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.</u>	27 [§9] 28 29

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE [version B]

« <i>Comme un chevreuil...</i> » de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des <i>Amours</i> évoquant Cassandre Salviati, jeune italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.	1[§1] 2
<u>Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit « <i>Diane étant en l'épaisseur d'un bois...</i> »</u>	3 [§2] 4
<u>Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?</u>	5 [§3] 6
Ronsard commence son poème par <i>Comme...</i> et le poursuit par <i>Ainsi...</i> , au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.	7 [§4] 8
On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, <u>le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : <i>Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge</i> est égal au <i>printemps</i> ; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (<i>Tira d'un coup mille traits dans mon flanc</i>), à cause de la répétition de <i>trait</i> ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (<i>Ainsi j'allais sans espoir de dommage</i>), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).</u>	9 [§5] 10 11 12 13
<u>La première grande partie développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.</u>	14 [§6] 15 16 17
Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, <i>emmiellée</i> , qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, <i>meurtrier</i> , qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer : <u>l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : <i>Quand le printemps détruit</i>).</u>	18 [§7] 19 20 21 22
<u>Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple <i>tomber amoureux</i>, il dit, lui, vers 14 : <i>Tira d'un coup mille traits en mon flanc</i>. Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : <i>un œil</i> pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.</u>	23 [§8] 24 25 26
La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, <u>il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.</u>	27 [§9] 28 29

Les objectifs et les modalités de l'étude qui suit ne demandent pas, contrairement à la précédente, le découpage des copies en énoncés isolés : on se contentera donc, pour faciliter les renvois, de signaler, selon les cas, le paragraphe ou la ligne des énoncés cités : ces informations sont données dans les marges des copies, une lettre étant ajoutée aux numéros de paragraphes ou de lignes différenciant d'une version à l'autre¹.

Avant d'analyser les résultats, une précision méthodologique : on pourrait penser que le nombre de 25 professeurs pour chaque version est trop peu élevé pour obtenir des résultats fiables. Certes, un échantillon de cent professeurs, comme dans la première enquête, aurait été préférable ; néanmoins, il convient de préciser que l'enquête précédente avait d'abord porté sur 25 enseignants et que les résultats finaux, sur cent professeurs, n'ont pas varié pour l'essentiel : les TJP étaient quasiment identiques dans la première enquête et les grandes tendances étaient les mêmes. On peut donc poser qu'il en est de même ici : même si les chiffres sont à manier avec la prudence qu'impose la faiblesse de l'échantillon, il n'est pas impossible au moins d'interroger certains phénomènes qui apparaissent clairement².

6.3.4. Variation des TJP selon les versions

C'est le cas par exemple de la forte différence entre les TJP des paragraphes 6A (28,71%) et 6B (3,60%) : cela montre assez clairement l'effet de la réécriture sur le jugement des enseignants. Cela en revanche ne se vérifie pas pour l'autre paragraphe, le TJP étant quasiment identique pour 7A (5,31%) et 7B (5,6%). On aura à revenir sur cette différence de traitement entre les deux paragraphes remaniés et sur la diversité des effets de la réécriture. Mais observons pour l'instant l'effet du remaniement sur l'appréhension de la copie par les enseignants : la version originale est perçue comme plus paraphrastique que la version remaniée : cela se voit non seulement au TJP global des deux versions (9,45% vs 3,62%), ce qui pourrait s'expliquer par la seule différence entre les paragraphes 6A et 6B, indiquée à l'instant ; mais on observe également une différence si l'on prend le TJP du reste de la copie, à l'exception des paragraphes 6 et 7 (soient les paragraphes 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9) : la version originale est alors créditée d'un TJP de 6,23%, la version remaniée d'un TJP de 3,07%. La variation s'explique notamment par la différence de perception de la conclusion (17,35% vs 1,16%) et d'une phrase de l'introduction (ligne 5 : 20,19% vs 8%). On analysera plus loin dans le détail ces phénomènes.

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

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

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

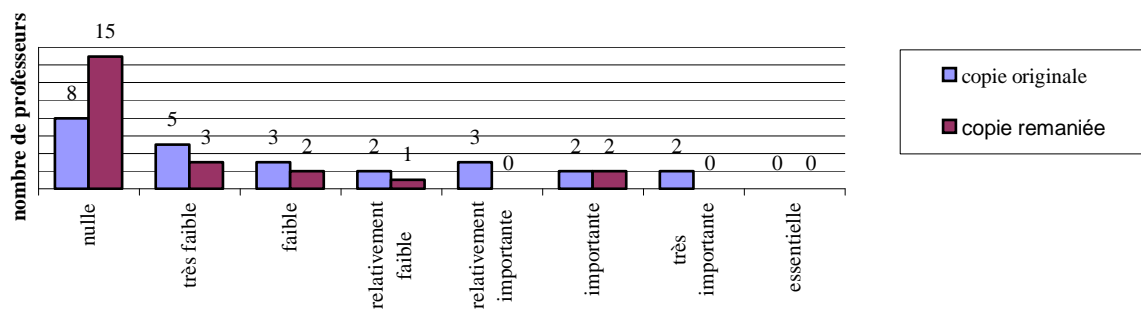


Figure 20 : Évaluation de l'importance de la paraphrase

Pour la version remaniée, 21 professeurs sur 23 jugent que l'importance de la paraphrase est, au pire, relativement faible (15 la jugeant nulle), alors que l'éventail est plus large pour la version originale, 7 professeurs (sur 25) la jugeant au moins relativement importante. Si l'impression d'ensemble, pour les deux versions, est que la paraphrase est assez faible (contrairement au commentaire de Flaubert), une différence est notable entre les deux versions¹.

6.3.5. La paraphrase dans le paragraphe 6A

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

Ce dernier élément est sans doute décisif : en effet, les séquences « parle de la chasse d'un chevreuil » et « parle de l'amour du poète » sont créditées des plus forts

¹. Encore une remarque méthodologique : on aura noté que contrairement au commentaire de Flaubert, les citations ne sont pas entre guillemets mais en italique (elles étaient soulignées dans la copie manuscrite), et sont syntaxiquement indissociables du commentaire ; cela pourrait avoir un effet sur le TJP global, et expliquer sa faiblesse par rapport au commentaire de Flaubert. Ce n'est pas le cas, d'une part à cause de la faible importance du nombre de mots concernés, d'autre part parce que ces éléments cités sont eux-mêmes soulignés quand leur environnement l'est : on pourra observer ce phénomène particulièrement pour la citation de la l. 24, sur laquelle on reviendra.

TJP de la copie (56% et 48%). Or, à d'autres endroits de la copie, la présence du verbe « parler » fait monter le TJP de la séquence à un des plus hauts degrés, mais de façon différente selon la version, comme le montre le tableau récapitulatif suivant, où TJP A et TJP B désignent respectivement les TJP des versions originale et remaniée :

Lignes	Séquences	TJP A	TJP B
l. 5	Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour	20,19%	8%
l. 9	Qui parle du printemps	17%	12%
l. 11	Qui parle de violence et de meurtre	16,56%	4%
l. 13	Parlant de la tranquillité de l'être	12%	4%
l. 16	Il parle [A] / Parlant [B] de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane	29,89%	4%
l. 24	Plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour	8%	0%
l. 27	La manière dont Ronsard parle de la violence et de l'amour	20%	0%
l. 28	Il ne parle que du mal d'une manière exagérée	20%	0%
	TJP moyen de ces séquences :	19,39%	6,03%
	TJP le plus élevé de la copie :	56%	16%
	TJP moyen de la copie :	9,45%	3,62%

Tableau 21 : L'emploi du verbe « parler »

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

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

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

Tableau 22 : Comparaison des deux versions d'une séquence

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

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

6.3.6. La non-paraphrase du paragraphe 7

Il faut pourtant moduler cette analyse : en effet, la même hypothèse aurait pu se vérifier au paragraphe 7, puisqu'on a vu que les modifications entre les deux versions étaient du même ordre que pour le paragraphe 6 : or, il n'y a pas de différence de TJP. On peut avancer une explication : outre les prédications d'identité¹ (deux fois l'expression « ce qui rappelle » et « Ronsard cherche peut-être à montrer que »), la présence de termes métatextuels (*diérèse*, *synérèse*) et leur rapprochement créent à la fois une *distance* par rapport au texte-source et envisagent ce dernier sous un angle purement *formel*, ce qui induit un jugement de non-paraphrase. Dans le paragraphe 6 également, un terme métatextuel était employé, dans les deux versions, et à deux reprises : « champ lexical » ; mais sa place et son statut n'étaient pas les mêmes dans les deux versions : dans la version A, le mot vient *après* la première reformulation, dans la version B, l'ordre est inversé ; quant au deuxième emploi du mot, il vient après dans les deux cas, mais la reformulation est entre parenthèses dans la version B :

Version A :

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

Version B :

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

Au paragraphe 7, en revanche, les termes métatextuels sont centraux dans les deux versions, et induisent à eux seuls² un jugement de non-paraphrase.

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

1. Dont on a vu dans la copie précédente qu'elles étaient affectées d'un faible TJP (voir *supra*, p. 286).

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

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

Tableau 23 : L'emploi de termes métatextuels

Si l'on reprend les observations faites à partir du commentaire de Flaubert, on notera encore que la présence de plusieurs prédications d'identité, autrement dit de relations de paraphrase, n'entraîne aucun accroissement du TJP, au contraire – comme on a pu le constater avec le paragraphe 7A, où la forme assez grossière de prédication d'identité (« ce qui rappelle la douceur », « ce qui rappelle [...] la violence ») pouvait avoir joué en faveur d'un jugement de non-paraphrase. De même une *traduction* au sens strict est créditée d'un TJP nul (version A) ou quasi nul (version B : TJP = 4%) : « *un œil* pour un regard ou encore une personne » (l. 25).

Concernant la reprise d'un mot du poème commenté, il n'est pas possible d'en dire grand chose, dans la mesure où ces mots, quand ils n'appartiennent pas à une citation, sont en général repris dans un usage autonymique, marqué par l'italique. Les mots directement repris du texte sans être autonymes sont trop peu nombreux pour permettre de parvenir à des conclusions satisfaisantes ; en voici la liste dans l'ordre croissant des TJP¹ :

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

Tableau 24 : Reprise de mots du texte de Ronsard

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

Le TJP global de ces mots est de 7,8%, ce qui n'est pas très éloigné du TJP global des deux versions confondues (6,59%). Les seuls chiffres qui puissent être un peu significatifs sont ceux qui concernent « détruit » et « printemps » ; pour ce dernier, il faut noter que la première occurrence se trouve dans une séquence où est employé le verbe « parler » (source d'un fort TJP) et que la deuxième occurrence se trouve, avec « détruit » (« comme le printemps détruit l'hiver »), à proximité d'une citation où les deux mots sont employés (« Quand le printemps détruit ») : double cause de fort TJP donc, comme on l'avait noté dans la première copie analysée.

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

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

6.4. LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ORAL

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

Il m'a été donné de consulter et d'étudier 15 des manifolds ainsi remplis, durant sept années scolaires, de décembre 1981 à juin 1988, soit au total 623 fiches d'annotations. Je remercie vivement José Deswarte et Michel Tomasek, professeurs au lycée Jean-Bart et formateurs associés à l'IUFM, auteurs de ces annotations, d'avoir si volontiers collaboré à ma recherche en me prêtant ces précieux documents et en m'autorisant à en rendre compte¹.

6.4.1. Remarques générales sur le corpus

Certes, ce corpus, malgré sa richesse et son intérêt intrinsèques, ne constitue pas pour autant un échantillon représentatif de quoi que ce soit, puisque seuls deux professeurs d'un même lycée, travaillant dans une collaboration étroite, ont rempli les fiches qui le constituent : il n'est donc pas question de tirer des conclusions statistiques sur *la paraphrase dans l'explication orale*. Néanmoins, le nombre des prestations évaluées, des textes expliqués et des années écoulées est assez élevé pour donner un réel intérêt aux observations qui découleront de l'analyse du corpus. J'en propose un compte rendu en annexe 6.

On observera que ce corpus, assez ancien, s'arrête au moment de l'introduction de la lecture méthodique au lycée² : il ne sera donc pas possible d'observer une éventuelle modification des annotations et particulièrement du jugement de paraphrase après la naissance du nouvel exercice, qui place la paraphrase en tête de ce qu'il refuse³. Mais la question qui nous occupe ici est plus générale et porte sur la perception que peut avoir un examinateur du discours métatextuel des élèves comme répétition – en opposition avec la forme attendue de l'explication, qu'elle soit ou non

1. Précisons que ces mêmes manifolds ont été exploités par leurs auteurs dans le cadre d'une recherche sur l'oral, menée au sein de l'IUFM sous la direction d'Élisabeth Nonnon. Celle-ci rend compte de cette recherche dans son article « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée » (1995), dans lequel elle consacre quelques pages (p. 107-116) à l'analyse générale de ce corpus.

2. *Bulletin Officiel* spécial n° 1 du 5 février 1987.

3. Cf. *supra*, p. 73 (1.4.4.) et p. 140 (3.1.).

une *lecture méthodique*¹. Dans le même ordre d'idées, je n'ai pas pris comme variable l'année de l'appréciation, ne jugeant pas utile d'observer d'éventuelles variations d'une année sur l'autre mais préférant faire pour ainsi dire une analyse a-temporelle du jugement de paraphrase...

Concernant les niveaux des classes, il ne semble pas nécessaire de distinguer les classes de terminale et de première (dont les fiches se montent respectivement au nombre de 174 et de 449) dans l'analyse des jugements de paraphrase² ; deux indicateurs en effet peuvent être pris en compte pour faire apparaître la similitude du traitement des élèves selon le niveau : la moyenne des notes des élèves et le nombre de jugements de paraphrase portés sur les explications des élèves ; or, dans les deux cas, les différences ne sont pas significatives, comme le fait apparaître le tableau ci-dessous :

Indicateur \ Classe	Première	Terminale	Total
Moyenne générale	9,94	10,64	10,13
Pourcentage de jugement de paraphrase ³	19,82%	18,39%	19,42%

Tableau 25 : Différences entre les classes

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

Indicateur \ Professeur	A	B	Total
Moyenne générale	9,78	10,44	10,13
Pourcentage de jugement de paraphrase ⁴	21,45%	17,66%	19,42%

Tableau 26 : Différences entre les professeurs

Le croisement de ces deux tableaux fait ressortir des disparités en apparence plus grandes, mais qui finalement se neutralisent, puisque les professeurs A et B ont,

1. Il est intéressant de noter que le mot *méthodique* n'apparaît dans notre corpus qu'à partir de l'année scolaire 1987-1988 (soit celle où la lecture méthodique est entrée en vigueur), dans le syntagme « examen méthodique » ; (n° 595 et 604) ; mais les mots « examen » et « méthode » étaient déjà souvent employés, et les termes mêmes qui définissent l'explication selon les deux examinateurs, avant la date de 1987, étaient très proches de ce qui constituera l'essence de la lecture méthodique.

2. Les conditions de l'examen, à l'époque, étaient différentes de celles d'aujourd'hui : les élèves de première passaient, comme aujourd'hui, l'épreuve anticipée de français du baccalauréat ; les élèves de terminale, s'ils le souhaitaient, passaient une épreuve de rattrapage (cette épreuve a aujourd'hui disparu).

3. Soit le rapport entre le nombre de fiches (indiqué ci-dessus) et le nombre de jugements de paraphrase explicitement exprimés par les examinateurs : 89 en première, 32 en terminale.

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

selon les classes, des résultats qui certes diffèrent mais en même temps se croisent, que ce soit pour les moyennes ou pour le pourcentage de jugements de paraphrase ; en effet, B a une plus forte moyenne (et, corollairement, un pourcentage de jugement de paraphrase plus bas) que A en première, alors que c'est l'inverse en terminale, comme le fait apparaître le tableau suivant :

	Première		Terminale	
	A	B	A	B
Moyenne générale	9,32	10,46	10,88	10,39
Pourcentage de jugement de paraphrase ¹	24,63%	15,85%	13,95%	22,72%

Tableau 27 : Croisement des différences entre les classes et les professeurs

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

6.4.2. Jugement global et jugement de paraphrase

Les tableaux 25, 26 et 27 ont montré des résultats assez attendus, en ce qu'ils font tous ressortir une étroite corrélation entre l'évaluation chiffrée des examinateurs et le pourcentage de jugements de paraphrase : plus celui-ci est important, plus la note est basse. Le même phénomène s'observe d'une autre façon, si l'on extrait la note moyenne obtenue par les élèves s'étant vu reprocher ou non de paraphraser :

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

Tableau 28 : Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase

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

¹. respectivement : 50 pour 203 ; 39 pour 246 ; 12 pour 86 ; 20 pour 88.

	Total	Mention explicite de paraphrase ou allusion implicite	Ni mention de paraphrase ni allusion implicite
Nombre de fiches	623	190	433
Note moyenne	10,13	8,38 ¹	10,9

Tableau 29 : Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase (élargi)

Rien ne permet de dire si c'est la perception d'une paraphrase qui engendre l'évaluation négative ou si, inversement, c'est une perception globale négative qui engendre un jugement de paraphrase : il n'est en effet pas invraisemblable que la seule perception négative de la prestation d'un candidat entraîne sa disqualification sous l'étiquette de paraphrase, en dehors de tout jugement de paraphrase autonome. Mais en fait, il semble bien que le jugement de paraphrase ait une réelle autonomie, et soit déconnecté de l'appréciation globale de la prestation, comme tend à le faire penser l'éventail des notes : les fiches où apparaît explicitement la mention de paraphrase présentent des notes de 3 à 15, avec une grande régularité dans la progression². Autre indice qui va dans le même sens, ces remarques laudatives sur des prestations où la paraphrase est repérée, mais *acceptée*, soit en raison de sa qualité intrinsèque, soit parce qu'elle s'insère dans une explication de qualité³ :

- L'examen du texte sera une paraphrase très habile, donc à la limite acceptable [603 (note : 13)].
- Disons (et c'est toute la différence avec Emmanuel [604]) une paraphrase très habile : on finit par accepter cette lecture [607 (note : 14)].
- Fâcheuse tendance à la paraphrase, assez volubile tout de même pour que ce soit presque pardonnable [616 (note : 10)].

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

6.4.3. Les textes à commenter comme inducteurs de jugements de paraphrase

D'autres paramètres que le propos même des élèves entrent en jeu. Il est clair par exemple que certains textes suscitent plus de jugements de paraphrase que d'autres

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

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

3. Cela semble d'ailleurs partager les deux examinateurs du corpus : les trois remarques citées ici sont de B ; A, ailleurs, écrit : « C'est de la pure paraphrase... et pas de la bonne (dans la mesure où on peut parler de bonne paraphrase !) » [458] (désormais, le nombre indiqué entre crochets renvoie au numéro de la fiche reproduite dans l'annexe 6).

– étant entendu que l'on renoncera, ici comme ailleurs dans ce travail, à parler de discours paraphrastique des élèves : ce qu'il s'agit d'approcher est le *jugement de paraphrase*, sans préjuger, en l'absence de témoignage direct, de la *réalité* de la paraphrase dans le discours des élèves.

Que les textes à commenter soient en eux-mêmes inducteurs du jugement de paraphrase, sinon de paraphrase, apparaissait déjà dans la lecture de certains rapports de jurys de concours, comme le montrent ces quelques exemples :

- C'est avec **Bossuet** que s'est retrouvée le plus fâcheusement la tendance à la **paraphrase** et à un délayage qui n'explique rien et où rien n'est rendu sensible [1929 AG, p. 209].
- Musset, surtout **Musset poète lyrique**, ne les a pas mieux inspirés que **Molière** : beaucoup ne savent quelle contenance faire devant son attitude cavalière, et son émotion les glace par la crainte de paraître ridicules : n'ayant rien à dire de net et qui porte, ils se réfugient dans la **paraphrase**. L'éloquence de **Rousseau** a produit sur eux des effets semblables [1934 AL.(H), p. 406].
- [Explication de textes latins] Aussi doit-on éviter deux écueils : l'un est la **paraphrase**, trop fréquente, surtout cette année dans les commentaires de **Térence** [1959 AL(F), p. 21].
- Les commentaires de **romans ou de textes d'essais de réflexion** frôlent constamment la **paraphrase** [CLC 1989(E), p. 39].
- Nombreux sont les candidats qui ont été capables d'analyser avec pertinence la structure d'un récit ou le jeu des points de vue dans tel ou tel morceau de Flaubert ou de Balzac. En revanche, **le texte théâtral** s'est trouvé, la plupart du temps, beaucoup plus mal loti : son analyse, en général, n'a pas dépassé le niveau de la **paraphrase**, émaillée, lorsqu'on y songeait, de considérations simplistes sur le comique et le tragique, notions qu'on s'est révélé incapable, à l'entretien, de définir correctement [1991 CLM(I), p. 73 sq.].
- Le roman de Claude Simon, paradoxalement en raison de sa difficulté immédiate, a donné lieu à de meilleures explications que **les Rêveries** et **les récits nervaliens** dont l'apparente « transparence » a suscité contresens et paraphrase [1998 ALM(I), p. 82].

Qu'en est-il de notre corpus ? Les examinateurs¹ semblent penser eux-mêmes que certains textes suscitent naturellement la paraphrase, ou une approche « référentielle » :

- Légère tendance à la paraphrase (**mais sur ce texte inévitable ?**) s'aggravant peut-être au fil du texte [3 (poésie de Hugo)].
- Une certaine tendance à la paraphrase (**dialogue : c'est vrai qu'il n'est peut-être pas facile d'y échapper**) [221 (Zola)].
- On y sent une « volonté référentielle » (**certes, texte autobiographique**) [130 (Corbière)].

Cette question de l'influence des auteurs dans le jugement de paraphrase mérite d'être examinée de plus près. À cet effet, voici reproduite la liste de tous les auteurs¹

1. Ou du moins l'un d'entre eux, B, qui montre, apparemment, un rapport moins négatif à la paraphrase que son collègue : cf. ci-dessus, p. 317 note 3.

qui ont fait l'objet d'une explication, par ordre alphabétique, avec pour chaque auteur l'indication du nombre d'explications et du nombre de mentions de paraphrase² :

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

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

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

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

Tableau 30 : Liste des auteurs

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

Auteurs	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase	Pourcentage
Lesage (<i>Turcaret</i>)	19	9	47,37%
Molière (<i>Le Misanthrope</i>)	26	12	46,15%
Mérimée (<i>Carmen</i>)	33	14	42,42%
Labé (« <i>Baise m'encor...</i> », « <i>On voit mourir...</i> »)	12	5	41,67%
Marivaux (<i>Le Jeu de l'amour et du hasard</i>)	12	5	41,67%
Voltaire (<i>Candide</i>)	31	11	35,48%
Bernardin de Saint-Pierre (<i>Paul et Virginie</i>)	33	9	27,27%
Maupassant (<i>Bel Ami, Pierre et Jean</i>)	43	10	23,26%
Butor (<i>La Modification</i>)	16	3	18,75%
Hugo (poésies)	30	5	16,67%
Aragon (poésies)	15	2	13,33%
Zola (<i>Au bonheur des Dames, Germinal</i>)	16	2	12,50%
Baudelaire (poésies)	17	2	11,76%

Ronsard (poésies)	18	2	11,11%
Apollinaire (<i>Alcools</i>)	84	9	10,71%
Flaubert (<i>L'Éducation sentimentale, Madame Bovary</i>)	10	1	10%
Magny (poésies)	11	1	9,09%
Éluard (poésies)	34	2	5,88%
Breton (<i>L'Union libre</i>)	11	0	0%
Char (poésies)	21	0	0%

Tableau 31 : Jugement de paraphrase selon les auteurs

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

Il est intéressant de confirmer ces observations en analysant les pourcentages de jugements de paraphrase non pour chaque auteur, mais pour des catégories, ce qui permettra de prendre en compte les auteurs exclus du tableau 31. Voici les grandes catégories que je propose, très hétérogènes et construites (sur des critères à la fois génériques et chronologiques) pour les besoins de la cause, en fonction des données hétéroclites que propose, en toute logique, le corpus :

N°	Catégories	Auteurs
1.	Poésie des XVI ^e et XVII ^e siècles	Desportes, Du Bellay, Jodelle, Labé, Magny, Malleville, Marot, Ronsard, Vauquelin de la Fresnay, Voiture
2.	Théâtre des XVII ^e et XVIII ^e siècles	Corneille, Marivaux, Molière
3.	Prose narrative du XVIII ^e siècle	Bernardin de Saint-Pierre, Diderot, Lesage, Rousseau, Voltaire
4.	Poésie du XIX ^e siècle	Baudelaire, Corbière, Hugo, Rimbaud, Verhaeren
5.	Roman et nouvelle du XIX ^e siècle	Balzac, Flaubert, Goncourt, Hugo, Maupassant, Mérimée, Verne, Zola
6.	Poésie du XX ^e siècle	Apollinaire, Aragon, Breton, Char, Éluard, Péret
7.	Chanson du XX ^e siècle ¹	Brassens, Duteil, Ferrat, Higelin, Lapointe
8.	Prose du XX ^e siècle ²	Barthes, Butor, Camus, Céline, Genet, Pinget, Queneau, Robbe-Grillet, Sartre, Simon, Vian

Tableau 32 : Catégories d'auteurs

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

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

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

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

Tableau 33 : Jugement de paraphrase selon les catégories d’auteurs

Les écarts sont considérables entre les catégories : le théâtre des XVII^e et XVIII^e siècles et la poésie du XX^e siècle n’engendrent visiblement pas le même rapport métatextuel aux textes, de la part des élèves ou des examinateurs : par exemple, la paraphrase ou le jugement de paraphrase, prépondérants dans la première catégorie, sont quasiment absents de la deuxième¹.

Cela semble d’autant plus clair qu’il existe une réelle indépendance entre le pourcentage du jugement de paraphrase et la moyenne des notes pour chaque grande catégorie, de même que pour chaque auteur. Les deux tableaux suivants font apparaître cette indépendance² :

1. Les écarts seraient d’ailleurs plus forts si l’on écartait des statistiques un cas atypique, celui de Louise Labé – dont on a vu dans le tableau 7 que le pourcentage de jugement de paraphrase la concernant était des plus élevés, alors que les autres textes de sa catégorie, assez proches à tout point de vue, bénéficient d’un pourcentage de jugements de paraphrase quasiment nul : la catégorie 1, sans Labé, comprendrait 4 jugements pour 71 fiches, soit un pourcentage de 5,63%.

2. Comme pour le tableau 7, je ne fais apparaître ici que les auteurs ayant fait l’objet d’au moins dix explications.

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

Tableau 34 : Jugement de paraphrase et moyenne par auteur

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

Cela n'entre pas en contradiction avec les observations faites plus haut¹, selon lesquelles le jugement de paraphrase est en corrélation avec le jugement global que représente la note : cela est vrai lorsque l'on compare l'ensemble des prestations où la paraphrase est ou non reprochée. Mais que pour un auteur ou une catégorie donnés il n'y ait pas corrélation entre le pourcentage de jugements de paraphrase et la moyenne des notes confirme l'hypothèse émise plus haut, selon laquelle les enseignants considèrent spontanément certains textes comme étant plus logiquement paraphrasés

Catégories	Nombre de fiches	Mention explicite de paraphrase	Pourcentage	Note moyenne
1.	83	9	10,84%	10,29
2.	42	18	42,86%	9,14
3.	90	30	33,33%	10,06
4.	61	10	16,39%	10,08
5.	117	31	26,50%	10,38
6.	172	13	7,56%	9,60
7.	16	3	18,75%	11,13
8.	42	7	16,67%	12,21

Tableau 35 : Jugement de paraphrase et moyenne par catégorie d'auteurs

1. Tableaux 28 et 29, p. 316 et 317 (6.4.2.).

que d'autres ; dès lors, ils agiraient comme s'ils avaient intégré le paramètre « paraphrase » dans leur évaluation, le prenant plus ou moins en compte selon les textes.

6.4.4. La paraphrasabilité des textes

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

Il est évidemment difficile de définir avec précision la « paraphrasabilité » des textes, mais on peut néanmoins observer de grandes tendances assez claires, si on regroupe les textes par grands « domaines¹ » : on a déjà noté que le « narratif-dramatique² » est plus « paraphrasable » que le « poétique » :

	Selon les catégories ³	En moyenne ⁴
« narratif-dramatique »	de 16,67 à 42,86%	29,55%
« poétique »	de 7,56% à 18,67%	10,54%

Tableau 36 : Jugement de paraphrase selon les domaines

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

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

Tableau 37 : Jugement de paraphrase selon les siècles

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

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

3. Où joue également le critère chronologique.

4. Une fois neutralisé le critère chronologique.

Le critère chronologique, vu les données du corpus, ne peut en réalité être traité seul, en raison de la prédominance de certains « domaines » à certains siècles, comme le faisaient apparaître les catégories proposées plus haut. Si l'on croise les deux critères, on obtient le tableau ci-dessous¹ :

Domaine \ Siècle	Narratif-dramatique	Poétique	Total par siècle
XVI ^e	-	12%	12%
XVII ^e	43,33%	0%	34,21%
XVIII ^e	34,31%	-	34,31%
XIX ^e	26,5%	16,39%	23,03%
XX ^e	16,66%	8,51%	10%
Total selon le domaine	29,55%	10,54%	

Tableau 38 : Croisement du jugement de paraphrase selon les siècles et les domaines

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

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

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

- si l'on se place du côté de la production du métatexte et que l'on envisage les jugements de paraphrase comme significatifs d'une paraphrase effectivement réalisée, on peut poser que les élèves reformulent davantage les textes narratifs éloignés d'eux pour les ramener à du connu, soit du point de vue linguistique, soit pour ce qui est du contenu diégétique² ;

- si l'on se place du côté de la réception du métatexte, sans préjuger de la réalité de la paraphrase selon les jugements de paraphrase émis par les examinateurs, on peut alors poser que c'est la familiarité (soit linguistique, soit cognitive) des textes « classiques » pour les examinateurs qui fait ressortir à leurs yeux (et leur fait stigmatiser comme paraphrase) des reformulations qui, dans d'autres textes, passeraient inaperçues.

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

La deuxième hypothèse prend d'ailleurs du poids si l'on analyse les pourcentages de jugements de paraphrase pour les poètes : le XIX^e siècle en effet, sans

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

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

doute le plus familier aux professeurs de lettres, enregistre le plus fort pourcentage. Plus les textes sont transparents à leurs yeux, plus les professeurs percevraient (et considèreraient comme paraphrases) les reformulations faites par les élèves¹ ; c'est ce qui expliquerait les écarts dans les pourcentages de jugements de paraphrase selon les auteurs : la différence de familiarité (tant linguistique que culturelle) entre les élèves et les professeurs à l'égard de Char ou de Desportes est certainement moins grande qu'à l'égard de Corneille ou de Voltaire : c'est l'interprétation (point trop forcée) que l'on pourrait faire du tableau 37, où l'on voit que les siècles « classiques » (XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles) sont plus « paraphrasables » que ceux qui les encadrent.

Reste le partage essentiel que le tableau 36 faisait ressortir, entre « narratif-dramatique » et « poétique », le premier étant massivement plus « paraphrasable » que le second. On peut penser que l'organisation narrative des faits, qui donne une grande cohérence au contenu sémantique des textes, est source d'un rapport métatextuel paraphrastique au texte. Mais là encore, il est difficile de décider s'il s'agit

- d'une propension de l'élève à *reformuler* le texte, soit parce qu'il s'appuie sur la cohérence narrative du contenu sémantique pour donner une cohérence à son propre métatexte, soit parce que cette cohérence narrative du monde représenté lui permet plus facilement de ramener à du connu ce qui ne lui est pas *a priori* familier ;

- d'une propension de l'enseignant à mieux *reconnaître* l'identité de deux discours par le fait de la grande cohérence narrative du contenu sémantique qu'ils manifestent respectivement.

Cette caractéristique du narratif est sans doute aussi à la source de la grande « paraphrasabilité » des textes théâtraux², représentés ici exclusivement par Corneille, Molière et Marivaux³. Ces derniers combinent au paramètre « narratif » un autre paramètre non moins prégnant : le fait que le dialogue met en présence des contenus de discours assez faciles à reconstituer dans la situation d'un *oral* – la forme donnée au contenu sémantique par le texte correspondant par nature à la forme que peut lui donner le métatexte⁴. On pourrait d'ailleurs se demander si le narratif n'est pas un critère également pertinent pour ce qui est du domaine poétique : un échantillon plus grand permettrait de poser, fût-ce empiriquement, des degrés de « narrativité » selon les poésies, ce qui ferait peut-être ressortir à ce critère le pourcentage de jugement de paraphrase pour certains textes poétiques.

Mais en l'absence de ce paramétrage fin, on doit se contenter d'observer de façon globale la faible « paraphrasabilité » du domaine poétique. Une explication assez plausible peut être avancée : sans doute le « poétique » permet-il plus spontanément à l'élève de faire référence à des problèmes formels, dont la description nécessite le recours à des termes métatextuels, dont on a vu dans les études

1. Aussi n'y aurait-il aucun « paradoxe » dans l'observation faite par un rapport de jury cité plus haut, selon lequel « l'apparente "transparence" » de certains textes « a suscité contresens et paraphrase » [1998 ALM(I), p. 82].

2. Cf. une remarque de rapport de jury, citée plus haut, selon laquelle l'analyse du texte théâtral « en général, n'a pas dépassé le niveau de la paraphrase » [1991 CLM(I), p. 73 sq.].

3. À l'exception d'un seul extrait des *Bonnes* de Genet.

4. Cf. ces remarques : « Très vite paraphrase... "traduction" du texte (cela se traduit par "Il dit que..., elle dit que...") » [452 (Molière)] ; « Une certaine tendance à la paraphrase (Lisette dit que) » [587 (Marivaux)]. La « paraphrasabilité » des dialogues a déjà été évoquée par un examinateur cité plus haut, à propos d'une explication de Zola : « Une certaine tendance à la paraphrase (**dialogue : c'est vrai qu'il n'est peut-être pas facile d'y échapper**) » [221 (Zola)].

précédentes¹ qu'ils faisaient systématiquement chuter le taux de jugement de paraphrase².

6.4.5. Les frontières de la paraphrase

La lecture des remarques faites par les examinateurs permet de confirmer cette dernière observation. Dans un nombre important de fiches, la paraphrase est assimilée au fait de *raconter*³ le texte au lieu d'en observer son *fonctionnement*⁴ ; pour exemple⁵ :

- Tendance à la paraphrase. Il faut avant tout démonter le mécanisme de **fonctionnement** du texte (plus « Comment c'est **raconté** ? » que « Qu'est-ce que ça **raconte** ? ») [433]
- **Paraphrase** constante. Frédéric **raconte** le texte : merci, on avait compris... Fonctionnement du texte ? Les mots, les mots ! [380]
- Nette tendance à la **paraphrase** [...]. Ce qui manque :
 - l'attention aux détails ;
 - l'attention au **fonctionnement** du texte en tant que tel (beaucoup plus qu'à « l'histoire **racontée** ») [321].

La paraphrase substitue un récit à une *analyse*⁶ du *TEXTE*⁷, du *texte en tant que tel*⁸ :

Nette tendance à la paraphrase. Résultat extrêmement superficiel. [...] Il s'agit d'un TEXTE dont l'intérêt est avant tout le fonctionnement [274].

Cette absolutisation du texte⁹ amène à poser ce dernier comme antinomique avec son propre contenu ; on voit clairement un tel glissement dans l'exemple ci-dessous (je souligne en gras les expressions importantes) :

1. Cf. *supra*, p. 286 (6.2.2.) et p. 311 (6.3.6.).

2. Ces observations contredisent les intuitions de M. Monballin (1998, p. 239), fondées sur une pratique de correction de copies d'étudiants : pour Monballin, « le texte narratif semble » donner lieu à des copies qui « mêlent paraphrase (et/ou glose) et commentaires », alors que « le texte poétique paraît, lui, inciter plus majoritairement à la paraphrase et surtout à la glose d'un certain type [...]. Assez symptomatiquement, on repère, dans les commentaires de textes poétiques, nombre de formules révélatrices de l'attitude générale de "traduction" dans laquelle les étudiants semblent s'installer spontanément quand ils ont affaire à cet objet-là. »

3. La paraphrase « raconte » : on a vu cette idée exprimée dans les rapports ou les manuels (voir *supra*, p. 142, note 3). Le mot « raconter » se trouve dans les fiches 8, 26, 91, 228, 232, 234, 235, 260, 285, 289, 319, 321, 380, 424, 427, 433, 459, 548, 549, 601. Sans surprise, seules trois fiches concernent un texte poétique.

4. Le mot est employé en concurrence explicite avec la paraphrase dans de nombreuses fiches : 179, 274, 259, 276, 292, 300, 318, 320, 321, 322, 358, 380, 392, 433, 434, 533, 567, 568, 582, 587, 607 ; il est également employé seul, sans référence explicite à la paraphrase (mais en général dans un contexte identique), dans les fiches 552, 178, 317, 329, 459, 323, 285, 549, 548, 234, 369, 606.

5. Seules ces trois fiches contiennent les deux expressions ensemble.

6. Cf. fiches 326, 354, 355, 531, 580.

7. Le mot *TEXTE* en majuscules se trouve aux fiches 50, 274, 319, 320.

8. L'expression n'est pas rare : cf. fiches 96, 321, 549, 568, 601. Cf. *le texte en/pour lui-même* (8, 24)

9. Où l'on reconnaît une source importante du rejet de la paraphrase : cf. *supra*, p. 191 (4.1.1.).

Attention à ne pas trop te laisser prendre à **ce que « dit le texte »**, mais surtout ici montrer **comment c'est dit** (pour simplifier : s'occuper davantage du **texte** que de **ce que racontent ces petits vieux**) [427].

La paraphrase est une *traduction*¹ de ce que *dit*² ou *veut dire*³ le texte, autrement dit de son *contenu*⁴, ce qui ne saurait faire accéder à la *signification* du texte (je souligne) :

Assez nette tendance à la **paraphrase**. Tu oublies qu'il faut privilégier l'étude du **fonctionnement du texte** (construction, oppositions, images...). C'est cela qui débouchera sur de la **signification** et non une tentative pour « **dire ce que dit le texte** » [533].

La *signification* est accessible, on l'a vu, par une étude du *fonctionnement* du texte⁵, c'est-à-dire de sa *forme*⁶ ou de son *style* : 59 fiches (soit un dixième du corpus)⁷ font appel à l'analyse des procédés de style en général et de ce qui la constitue : *construction*⁸, *images*⁹, *grammaire*¹⁰, *rythme*¹¹, *versification*¹², etc. Telle est la *véritable explication*¹³, la vraie « *lecture* » du texte¹⁴.

C'est donc une approche très formaliste de l'explication de texte – et du texte littéraire¹⁵ – qui ressort des annotations de ce corpus ; ce qui n'obéit pas aux exigences de l'explication ainsi conçue – soit la paraphrase – est considéré comme *superficiel*¹⁶ : les élèves se voient souvent reprocher de *survoler* le texte¹⁷ ; la paraphrase ne sait pas s'intéresser au *détail* ou aux *détails*¹⁸, elle s'abstient de se *référer*¹⁹ précisément au

1. Le mot est employé en même temps que le mot *paraphrase* (34, 56, 264, 419, 425, 452, 604) ou seul (46, 59, 96, 154, 231, 356, 486, 497).

2. Fiches 285, 427, 503, 533.

3. Fiches 49, 90. Cf. encore fiches 356, 483.

4. Le mot est employé aux fiches 335, 266, 281, 330, 333, 338, 570. Cf. la *volonté référentielle* reprochée dans la fiche 130.

5. On trouve des synonymes : il s'agit d'analyser le *mécanisme* du texte (fiche 232).

6. L'appel à l'étude de la forme est fréquent : voir fiches 56, 130, 208, 266, 281, 335, 338, 570. Cf. la référence à l'« *écriture* » (entre guillemets : fiche 357) ou à la *technicité* du texte (fiche 451).

7. Il s'agit des fiches 1, 8, 11, 20, 26, 38, 46, 49, 71, 88, 90, 91, 96, 104, 133, 135, 136, 139, 154, 160, 184, 186, 208, 228, 232, 251, 262, 264, 266, 298, 300, 317, 318, 323, 330, 332, 333, 335, 338, 340, 345, 348, 392, 438, 439, 452, 459, 470, 494, 528, 549, 565, 566, 571, 596, 601, 603, 604, 607.

8. Fiches 8, 24, 26, 90, 494, 533.

9. Fiches 26, 533.

10. Fiches 88, 136, 186, 266, 438, 439, 528, 604. Cf. l'intérêt porté aux *mots* (fiches 56, 340, 380, 452), au *vocabulaire* (fiches 8, 26, 71).

11. Fiches 8, 567.

12. Fiches 71, 133, 136, 160, 186, 345.

13. Fiche 179.

14. Les mots *lecture* ou *lire*, entre guillemets, pour désigner ce qui correspond aux attentes (explication ou interprétation) sont utilisés plusieurs fois : fiches 228, 445, 608.

15. Cf. cette remarque (fiche 603) : « Tout de même, langue, procédés de style, etc., ça existe et sans cela que serait la littérature ? »

16. La superficialité est très souvent associée à la paraphrase : fiches 9, 34, 47, 86, 108, 135, 160, 251, 274, 298, 339, 419, 472, 483, 512, 566.

17. La paraphrase est présentée comme un *survol* du texte à plusieurs reprises : fiches 204, 259, 283, 298, 316, 395, 419, 421, 547, 565.

18. Fiches 10, 96, 153, 200, 321, 326, 552, 596.

19. L'exigence de références précises est réitérée : voir fiches 300, 340, 604, 616, 618, 621. Cf. fiche 140 : « Citer, suivre le texte ».

texte, elle est *délayage*¹, et marque par ailleurs l'absence de *connaissances* solides². Elle montre une absence de *recul*³ qui dénonce, pour les examinateurs, une méconnaissance des principes mêmes de l'exercice, de sa *méthode*⁴, de sa *technique*⁵, que les élèves sont invités à *repenser*⁶ ; cet appel à la métacognition va parfois assez loin, jusqu'à poser que c'est l'*idée* même d'*explication* que la paraphrase met en cause :

Explication qui ressemble beaucoup à de la paraphrase. **C'est la notion même d'explication qui est à repenser** [500]⁷.

La paraphrase est donc conçue comme antinomique de l'explication de texte, et la condamnation de ce *travers*⁸ est, on l'a vu, sans nuance : on a d'ailleurs rencontré ici les termes de la condamnation de la paraphrase en milieu scolaire, que l'on avait examinés plus haut à partir d'une étude des Instructions officielles, des rapports de jurys de concours et de manuels⁹ et que l'on retrouvera au chapitre suivant, dans l'analyse des conceptions d'enseignants et d'élèves interrogés.

Mais ce que rien d'autre qu'un tel corpus ne pouvait mieux faire apparaître, c'est le fait, en apparence contradictoire avec la rigueur de la condamnation, que la paraphrase est rarement franche : on peut certes y *tomber*¹⁰, mais en général, on la *frôle*¹¹, on est *à la limite*¹² d'une frontière finalement assez labile. Ce qui est stigmatisé, et il n'y a rien là d'étonnant quand on sait la difficulté à définir avec précision la paraphrase, c'est – qu'elle soit *nette, certaine* ou *légère* – une *tendance* à la paraphrase¹³.

1. Fiches 98, 321, 482. Cf. le *manque de concision* : fiche 479.

2. Fiches 98, 470. Cf. l'*ignorance* : fiche 200.

3. Fiches 80, 259, 276, 292, 293, 322, 366, 492, 497, 569.

4. Fiches 157, 195, 260, 261, 288, 300, 358, 472, 517.

5. L'appel à la *technique* de l'exercice est fréquent : fiches 47, 86, 105, 108, 121, 122, 133, 142, 180, 231, 234, 260, 338, 354, 355, 380, 416, 419, 421, 560, 588. Cf. la référence aux *outils d'analyse* (fiches 354, 355).

6. Le mot est employé plusieurs fois : fiches 112, 179, 235, 258, 261, 288, 358, 500. Cf. *réfléchir* (fiches 15, 131).

7. La même expression est utilisée dans les fiches 115 et 179.

8. Fiche 269.

9. *Supra*, section 3.1.

10. Fiches 12, 29, 206, 276, 472, 482, 512, 517.

11. Fiches 111, 293.

12. Fiches 9, 16, 88, 103, 121, 122, 259, 332.

13. L'expression *tendance à la paraphrase* est extrêmement fréquente : voir fiches 1, 3, 29, 47, 56, 71, 123, 136, 139, 160, 204, 221, 222, 232, 251, 264, 272, 274, 295, 296, 300, 321, 339, 392, 433, 434, 438, 439, 505, 515, 524, 527, 533, 571, 587, 588, 616. Cette expression se retrouve dans quelques rapports de jurys de concours : AG 1929, p. 209 ; ALM 1961, p. 45 et p. 49 ; ALC(E) 1990, p. 65.

CONCLUSION DU CHAPITRE 6

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

Deux ordres de facteurs sont ainsi apparus :

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

Ces facteurs, isolés à partir d'outils méthodologiques construits pour l'occasion, constituent en quelque sorte les conditions pragmatiques du jugement de paraphrase, ou jugement métatextuel d'identification. Il n'est pas question de présenter les résultats ainsi résumés comme des phénomènes généralisables sans précaution ; néanmoins, conçus sous forme d'hypothèses, ils permettent de construire, fût-il provisoire, un outil de *prédictibilité du jugement de paraphrase*¹.

L'objectivation des facteurs de jugement de paraphrase, à partir d'enquêtes très spécialisées, ne doit pas masquer et faire oublier l'extrême disparité des jugements de paraphrase selon les personnes et les circonstances, que ce soit dans l'évaluation

1. On a déjà dit évidemment la difficulté à généraliser des observations faites à partir de corpus restreints sur un objet où jouent tant de paramètres ; pour prendre en compte l'un d'eux, les deux études sur les commentaires écrits portaient, l'une sur un texte romanesque du XIX^e siècle, l'autre sur un texte poétique du XVI^e siècle. Selon l'enquête réalisée à partir des épreuves orales de commentaire, on peut penser que le choix était judicieux, ces deux catégories présentant respectivement un taux de « paraphrasabilité » de 26,50% et de 10,84% (voir ci-dessus, tableau 33, p. 322), mais les auteurs choisis (avant que cette étude n'ait été faite...) peuvent sembler moins pertinents, puisqu'ils présentent un taux de « paraphrasabilité » à peu près identique – Flaubert : 10% ; Ronsard : 11,11% (voir ci-dessus, tableau 31, p. 320).

globale d'un commentaire (oral ou écrit) ou dans une perception locale des réalisations des élèves. Cela s'explique notamment par le fait que les frontières ne sont pas tranchées entre ce qui peut passer ou non pour de la paraphrase, même si la condamnation reste absolue, comme a pu le faire apparaître l'analyse des discours tenus sur la paraphrase dans les annotations des prestations orales des élèves de lycée – analyse qui préfigure celles auxquelles est consacré le chapitre 7.

CHAPITRE 7 :

Les conceptions des acteurs

INTRODUCTION

L'approche des conceptions des acteurs de terrain fédère l'ensemble des études du chapitre précédent et celui qui s'ouvre poursuit cet objectif, par une autre voie cependant, l'analyse du discours que tiennent ces mêmes acteurs sur la question de la paraphrase. Elle portera sur trois sources différentes : les définitions de la paraphrase données par 83 professeurs de lycée lors des deux enquêtes dont je viens de rendre compte (7.1.) ; des entretiens avec cinq professeurs de lycée (7.2.) ; des entretiens avec dix élèves de lycée (7.3.).

Les divers échantillons ainsi constitués ne permettront évidemment pas de généraliser : cela aurait nécessité une étude d'une autre ampleur, qui n'était pas en adéquation avec mon projet. C'est ce qui explique que le nombre de professeurs et d'élèves rencontrés ait été volontairement réduit, pour des raisons évidentes de traitement : six heures d'entretiens (qui impliquent environ soixante heures de transcription) engagent déjà, même dans la perspective empirique qui est la mienne, une réelle difficulté de traitement ; c'est un travail spécifique qui devrait être fait si l'on voulait véritablement, dans des conditions de scientificité acceptables, analyser les conceptions des enseignants et des élèves sur la paraphrase ou le commentaire de texte¹.

Ce qui est en jeu ici est plutôt la mise en perspective des analyses qui précèdent par leur confrontation avec des discours d'acteurs de terrain, qu'ils soient élèves ou professeurs : s'il ne s'agit pas de déduire mécaniquement de ces *discours construits* les conceptions de leurs auteurs, il est possible de faire ressortir les relations (de proximité ou d'opposition) que ces discours entretiennent avec un contexte institutionnel que les chapitres précédents ont permis de mieux cerner.

1. Cf. sur cet aspect les mises au point théorique et méthodologique de Giordan et de Vecchi (1987, chapitres 3 et 4), à qui j'emprunte la notion de *conception* de préférence à celle de *représentation*.

7.1. DÉFINITIONS ÉCRITES DE LA PARAPHRASE

question – ton sillon ou ton séquestre ?

MICHEL LEIRIS¹

Dans le cadre de mon enquête sur les conditions du jugement de paraphrase, j'avais demandé aux professeurs de lycée ayant accepté d'annoter la copie de répondre par écrit, à l'issue de cette annotation, à la question suivante : « Pour vous, qu'est-ce que la paraphrase ? »² J'ai obtenu 83 réponses à cette question³, qu'on trouvera reproduites en annexe 7 : c'est l'analyse de ces réponses que je me propose de faire ici.

Mon objectif est de voir si les aspects que cette étude a mis en lumière jusqu'à maintenant se retrouvent dans les réponses « spontanées » des professeurs – *spontanées* dans la mesure où elles ne sont pas guidées, mais néanmoins *provoquées* : d'où les guillemets de prudence. On observera que la variété des réponses est évidemment très grande, autant sans doute que les pratiques d'évaluation de la paraphrase dans les copies d'élèves, mais que cette variété n'empêche pas que ressortent certains aspects récurrents dans le discours des professeurs interrogés⁴ : ce sont eux que je m'efforcerai de faire apparaître⁵.

7.1.1. Paraphrase et reformulation

La paraphrase est le plus souvent définie, à l'instar des manuels ou des rapports de jurys⁶, comme une reduplication du texte à commenter : la paraphrase *reformule* le texte ou un élément du texte (4, 5, 8, 9, 10, 12, 15, 19, 24, 30, 57, 59, 66, 71, 73, 74, 79, 80), le *répète* (5, 14, 23, 25, 26, 38, 47, 53, 57, 58, 61, 65, 68, 78, 79, 80, 82, 83), le *dit* (6, 28, 41, 66, 72, 74) ou le *redit* (7, 8, 11, 20, 25, 36, 40, 42, 43, 55, 56, 61, 70, 77, 80), le *reprend* (2, 13, 17, 18, 22, 38, 42, 60, 62, 76), le *(ré)exprime* (1, 15, 42, 46), le *calque* (76), le *remplace* (3).

On trouve très peu de références à la forme que peut prendre la paraphrase : quand c'est le cas, elle est conçue comme *amplification*, *développement* ou *délayage*

1. M. Leiris, *Langage tangage ou ce que les mots me disent* (1985, p. 52).

2. Voir le questionnaire *supra*, p. 276 (6.1.1.).

3. S'il n'y a que 83 définitions de la paraphrase alors que j'ai fait état de plus de 150 réponses à mon enquête, c'est pour trois raisons : les quelques collègues qui ont annoté les deux copies (commentaires de Flaubert et de Ronsard) n'ont donné qu'une réponse ; un tiers des réponses à l'enquête ont été données dans des formations (initiales et continues) où je ne demandais pas de définition ; certaines personnes interrogées n'ont pas voulu donner de définition de la paraphrase.

4. Il faut noter un effet de récurrence dû au fait que mon enquête a parfois suscité des discussions collectives dans les établissements où des professeurs ont accepté de s'y soumettre : certaines définitions en gardent des traces, soit que des expressions identiques reviennent, soit que des objections soient faites visiblement en réponse à des positionnements opposés. Ce n'est là cependant que conjecture de ma part : je ne chercherai pas à analyser dans le détail ce que je perçois comme des effets de discussion.

5. Précisions pratiques pour la lecture de ce compte rendu : les numéros entre parenthèses dans les lignes qui suivent renvoient aux réponses des professeurs reproduites en annexe 7 ; les mots en italique sont des reprises textuelles des mots qu'on trouve dans les réponses (ou de leurs dérivés directs).

6. Cf. *supra*, p. 142 (3.1.2.).

(14, 37, 41, 47, 58) ; une seule réponse considère qu'une paraphrase peut résumer (14), une autre pose le contraire (47). La reformulation est souvent présentée comme reformulation en « d'autres termes », « autrement », « différemment », etc. (1, 2, 6, 15, 16, 19, 42, 66, 77, 81). Si les réponses sont rarement une condamnation méprisante de la paraphrase¹, elles présentent en général la reformulation du texte comme *mauvaise* (49, 66), *maladroite* (21, 25, 73, 76), en ce qu'elle « dit moins bien avec d'autres mots ce qui a déjà été mieux dit » (66 ; cf. 36, 56, 83).

Notons que certaines réponses ne jugent pas le changement des termes mêmes du texte comme nécessaire : la paraphrase est alors définie comme une reprise des mêmes termes (13, 14, 17, 18, 19, 22, 40) ; aussi peut-elle être définie comme « citation » mal gérée (10, 22, 24, 35, 51, 72), comme un montage de citations (9, 10, 19²) ou encore comme citation sans guillemets (13, 62, 82), voire comme une *imitation* (21, 76).

S'il est possible de reformuler le *sens* (15, 45, 57, 73), ou le *même sens* (2, 81), la question de l'identité sémantique n'est pas réellement posée : le fait qu'il soit possible de dire *la même chose* en *d'autres termes* n'est jamais problématisé. C'est en fait le *sens littéral*, la signification *première* qui est en cause (15, 27, 29, 38, 57, 63). On reformule le *contenu* (10, 15, 21, 34, 59, 60, 74, 83) ; dans le cas du texte de Flaubert, ce contenu *sémantique* (15) se ramène à l'histoire : « La paraphrase est une reformulation stricte de la narration » (4), elle « raconte » (17, 42, 51), « l'élève reformule ce que lui raconte le texte » (24), comme s'il se mettait en situation de « narrateur » (18)³. D'ailleurs, le fait que la copie suive le cours de la narration est une source d'un effet de paraphrase dans plusieurs réponses (11, 7, 23).

Paraphraser un contenu sémantique ou narratif, c'est laisser échapper l'aspect proprement littéraire du texte : « L'élève s'approprie la **narration** mais l'œuvre **littéraire** lui échappe » (4) ; « La compréhension **littérale** d'un texte [...] ne peut être acceptée dans une analyse **littéraire** » (29). Cela s'impose en vertu de l'importance de la forme, essentielle dans les études littéraires actuelles : « L'essentiel réside dans la **manière de dire**, ce dont un commentaire littéraire doit rendre compte » (46 ; cf. 60, 73). Or, « la paraphrase signale que seul compte le **dit**, pas le **dire** » (55) : « Paraphraser, c'est expliquer **ce que dit** le texte, et non **comment** il le dit. (= sorte de **description** du texte et de sa **lettre**) » (19) et c'est assez logiquement que « Les études structuralistes et formalistes l'ont bannie du commentaire littéraire » (45 ; cf. 39). La réponse 83 exprime clairement cette dichotomie : si l'on peut *résumer*, c'est-à-dire *paraphraser*, un *texte non littéraire*, dont *seul compte le contenu*, c'est impossible pour un *texte littéraire*, dont *l'intérêt formel* doit être mis en lumière : la distinction même de la forme et du fond est source de paraphrase (76). On retrouve là un système d'oppositions (*littéral vs littéraire*, *contenu vs forme*, *narration vs analyse*) qu'on avait

1. Nettement moins en tout cas que dans les rapports de jurys de concours.

2. Ces trois réponses concernent le commentaire de Flaubert, mais on observera que dans les deux relevés précédents (13, 14, 17, 18, 19, 22, 40 et 10, 22, 24, 35, 51, 72), une seule réponse (72) ne concerne pas ce commentaire. Il faut voir assurément dans la plupart des réponses une influence de la copie soumise à annotation : on se rappelle en effet, pour cette copie, le rôle de la citation dans le jugement de paraphrase : voir *supra*, p. 291 *sq.* (6.2.4.).

3. La paraphrase « raconte » : on a vu que la même chose se disait dans les rapports de jurys et dans les manuels (voir *supra*, p. 142, note 3 [3.1.2.]) ou dans les annotations de prestations orales (voir *supra*, p. 327 et note 3 [6.4.5.]).

déjà repéré, dans les mêmes termes, dans les manuels et les rapports de concours¹ ou encore dans les annotations de prestations orales², système d'oppositions souvent théorisé dans les « théories du texte » ou « de la lecture littéraires »³.

De fait, on voit exprimée assez souvent une certaine absolutisation du texte littéraire, qui ne saurait être reformulé : « **Toute reformulation détériore le texte littéraire** » (29)⁴, ou, plus lyriquement : « La paraphrase est une mauvaise herbe, qui croît sur le terreau d'un texte mais court le risque d'étouffer la fleur de ce dernier. » La paraphrase « s'oppose au principe même de la littérature, qui se caractérise par l'attention portée au mot (au mot juste parfois) » (37 ; cf. 42) : c'est ce qui dessine un « **interdit** (on ne peut reformuler un texte littéraire sans le détruire) » (74 ; cf. 41).

7.1.2. *Commentaire et distance*

Le commentaire littéraire est perçu comme solidaire de cette *littérarité* (le mot n'est employé qu'une fois : 41) et certaines réponses disent clairement que c'est l'interdit de reformulation du texte littéraire qui engendre l'interdit de la paraphrase dans le commentaire (29, 37, 42) : « La paraphrase est la plaie du commentaire littéraire, ou son envers » (33) ; « La paraphrase est un non-commentaire » (30). C'est donc par opposition que la paraphrase est majoritairement définie : elle est le contraire du *commentaire* (7, 9, 13, 14, 18, 51, 58, 59, 60, 82), de l'*analyse* (2, 4, 10, 11, 18, 19, 20, 21, 24, 30, 33, 38, 39, 40, 46, 48, 52, 64, 68, 71, 76, 79), de l'*interprétation* (8, 10, 11, 13, 15, 18, 23, 27, 32, 64, 65, 75). Cette opposition se vérifie aussi, assez logiquement, au niveau discursif : « La paraphrase "raconte", elle ne "prouve" pas, ce que doit faire un commentaire littéraire » (51) ; « Il y a paraphrase quand l'élève est plus soucieux de montrer sa compréhension que de démontrer son interprétation » (65) ; cf. la réponse 35, où l'on retrouve cette exigence de *preuve* et de *démonstration*, qui s'oppose au « stade du récit ou de la description » auquel reste la paraphrase (67).

Il est parfois reproché à la paraphrase de ne pas être *personnelle* (7, 15, 31, 63, 64), de ne rien *ajouter* ni *apporter* au texte (5, 7, 9, 15, 81, 82) ; en fait, c'est là une question de positionnement de la part du scripteur : ce qui manque à la paraphrase, c'est la « distance » (1, 50, 53, 70, 82), le « recul » (13, 72) à prendre avec le texte. La métaphore spatiale donne du sens aux oppositions signalées à l'instant : le commentaire se situe à un certain *niveau* (28, 57) que la paraphrase ne parvient pas à *dépasser* (15, 28, 38, 67, 70). « La paraphrase est le contraire de l'interprétation : c'est le fait de parler du texte à commenter sans le prendre "par le haut". La paraphrase suit le texte sans en "décoller" » (75).

1. Cf. *supra*, chapitre 3 : voir particulièrement p. 165 *sq.* et note 2 (3.2.4.).

2. Cf. *supra*, p. 327 *sq.* (6.4.5.).

3. Cf. *supra*, chapitre 4, notamment p. 215 *sq.* (4.2.2.).

4. On a analysé plus haut (p. 191 [4.1.1.]) les formes théoriques de cette absolutisation et certaines de ses manifestations dans des annotations de prestations orales (p. 327 [6.4.5.]).

Ce *suivisme* est dénoncé en d'autres termes : « Je considère la paraphrase comme le signe d'une lecture suiviste, de la soumission au texte, à son contenu, à son discours » (34) ; on voit ainsi la paraphrase mise en relation avec la forme de lecture mise en œuvre¹ ; et si la paraphrase est « une façon de rendre compte de sa lecture » (32), ce ne peut être que d'une lecture de faible niveau, celui de la *compréhension* (1, 2, 15, 28, 29, 32, 63, 65, 70, 73).

Cette idée est à mettre en relation avec l'affirmation selon laquelle l'élève se trouve, face à un texte, devant une langue presque *étrangère* (9, 14) qu'il a à *traduire* (3, 14, 27, 38, 45) *avec ses mots* (1, 41, 57, 74), dans une logique d'*appropriation* (4, 9, 15, 57, 74) : il y a donc *simplification, réduction* (15, 21, 76), qui ramène le texte ou l'auteur au *niveau* de l'élève (3). « La paraphrase est la marque d'une difficulté à se déprendre de soi, à dépasser le stade de sa propre compréhension pour tenter d'avoir un regard objectif et précis sur les textes » (70). D'où la nécessité d'une approche *objective*, comme le dit cette dernière réponse (cf. 48), *technique* (52) ou *méthodique* (33 ; cf. les références à la lecture méthodique : 44, 61, 69).

La conséquence est qu'il est possible de masquer la paraphrase, par un effet discursif : c'est ce que suggère la réponse 9 : « Je leur montre simplement quelques “trucs” (ex. : “Il voit des flammes rouges au fond de l'eau” ne serait pas une paraphrase s'il écrivait : “les ‘longues flammes rouges’ qu'il voit au fond de l'eau représentent peut-être la passion.”)². »

7.1.3. La paraphrase : les frontières de l'acceptabilité

Les hiérarchisations qui s'opèrent dans ces définitions posent la paraphrase comme le *contraire* du commentaire (75, 78), sa *plaie* ou son *envers* (33), voire un « non-commentaire » (30), mais d'autres réponses envisagent en revanche les choses de façon plus *tendancielle* (même si l'expression « tendance à la paraphrase »³ ne se trouve qu'une fois : 48). On trouve même des intermédiaires, comme cette « glose imparfaite, mi-paraphrase, mi-commentaire : c'est le cas dans les relevés gratuits de phénomènes formels (champ lexical, point de vue, rimes, etc.) » (60).

De fait, si l'opposition entre compréhension et appropriation d'un côté, interprétation et analyse de l'autre, peut être à l'origine de la dévalorisation de la paraphrase, cette même assimilation de la paraphrase à la compréhension-appropriation peut au contraire donner lieu à sa justification : la paraphrase peut être entendue comme aide à la compréhension (1, 9) ou comme processus de justification par l'élève de sa compréhension (3, 15). La paraphrase est perçue parfois comme « le premier degré du commentaire : la base minimale sur laquelle doit se greffer un discours de réflexion personnelle » (63), comme « point d'appui, de départ pour le commentaire » (82).

1. Cf. *supra*, section 4.2., à propos des « théories de la lecture littéraire ».

2. On reconnaît là une formulation proche de celles retenues dans l'hypothèse faite sur les facteurs de jugement de paraphrase : voir *supra*, p. 298 (6.2.8.).

3. Dont on avait vu qu'elle était fréquente dans les annotations d'oraux : cf. *supra*, p. 329 (6.4.5.).

Peut-on d'ailleurs envisager un commentaire sans paraphrase ? C'est la question que posent quelques réponses : « Comment éviter la paraphrase ? Tout commentaire de texte est à certains égards une paraphrase : la copie [Ronsard B], excellente en tous points, montre, si on s'y attarde, une tendance à la paraphrase qui est inévitable. » (48). C'est ce qui fait parfois percevoir la paraphrase comme *interprétation* (3), comme « commentaire métalinguistique » (57).

On voit bien se dessiner ici ce que j'ai appelé¹ l'injonction paradoxale significative du traitement scolaire de la paraphrase, qui amène un professeur à affirmer : « C'est un mot que je n'emploie pas avec mes élèves, car je ne suis pas sûr de ce qu'il veut dire : comment faire un commentaire sans répéter en partie le texte ? » (78). La réponse 74 résume bien le problème « c'est donc à la fois nécessaire (comment parler d'un texte sans faire référence, d'une manière ou d'une autre à son contenu) et interdit (on ne peut reformuler un texte littéraire sans le détruire). »

La paraphrase est parfois difficile à condamner parce qu'on pense la pratiquer soi-même : « Je suis très ennuyé avec la paraphrase : j'ai l'impression qu'en cours c'est essentiellement ce que je fais (comme d'ailleurs tous les professeurs de français, surtout en collège) et je ne sais pas comment faire pour que les discussions orales en classe ne deviennent pas des modèles de commentaire pour les élèves. En outre, dans un commentaire, un peu de paraphrase est nécessaire pour se faire comprendre... » (67).

D'autant que ce qui est condamné dans le commentaire est prôné ailleurs : « C'est un défaut dans un commentaire de texte, mais c'est une nécessité dans de nombreuses situations (vérification de la compréhension, dialogue spontané sur le texte, résumé) » (28) ; « Les élèves (ou nous-mêmes) passent par une phase de reformulation du sujet ou du libellé d'un exercice (cf. les questions du type : "Madame, il faut faire ci ou ça ?"). Et cette reformulation, qui est déjà un travail de réflexion, est paraphrastique. » Mais s'agit-il de *paraphrase* ? « Dans l'exercice du résumé, ma définition de la paraphrase varie » (4) ou, mieux : « On ne parle pas de paraphrase pour un résumé » (47). « La paraphrase est ce que doit faire l'élève quand on lui demande de résumer un texte et ce qu'il ne doit pas faire quand on lui demande de commenter un texte » (83). On voit là exprimée la coexistence, dans une même discipline, d'un interdit et d'une nécessité ; elle peut être justifiée (comme dans la réponse 83) par la différence des textes-sources – littéraires ou non littéraires – mais elle peut être au contraire stigmatisée comme une contradiction problématique (comme dans la réponse 67).

Si l'on envisage les frontières historiques de la paraphrase, aucune allusion n'est faite aux pratiques antiques de la paraphrase comme exercice rhétorique², ni aux formes de commentaire exégétique³ : la paraphrase s'entend d'ailleurs toujours *largo sensu*, jamais *stricto sensu*⁴. La paraphrase est parfois définie comme ce qui caractérise d'anciennes pratiques d'explication de texte (45, 47, 54, 61), dont Lagarde et Michard semblent les représentants typiques (45, 54), en opposition avec la lecture méthodique, rarement évoquée d'ailleurs (44, 61, 69). Cela n'empêche pas, évidemment, les

1. Cf. *supra*, p. 181 (3.3.4.).

2. Cf. *supra*, section 1.1.

3. Cf. *supra*, section 2.1.

4. Selon la typologie proposée *supra*, p. 91 *sq.*

anciennes conceptions de perdurer, là même où la paraphrase est condamnée : qu'on en juge notamment par l'évidence de la notion *d'intentions de l'auteur* (7, 21, 35, 77) ou de séparation de la *forme* et du *fond* (7, 13, 21, 73).

Il faut noter, pour finir, que la paraphrase est considérée *absolument*, comme une forme de discours identifiable, malgré les difficultés souvent pointées pour en circonscrire les frontières, comme on l'a vu. Que la paraphrase puisse être la conséquence d'un simple jugement énonciatif n'est pas posé : deux réponses seulement (11, 7) font référence au lecteur de la copie comme instance de jugement de paraphrase et inscrivent ainsi la question de l'identité sémantique dans une perspective énonciative (7 parle d'un « effet de paraphrase »).

7.2. ENTRETIENS AVEC DES PROFESSEURS

Je sais bien mais quand même...

OCTAVE MANNONI¹

Les réponses écrites des professeurs ont fait apparaître, mieux que dans les discours plus volontiers dogmatiques des rapports de jurys ou des manuels scolaires et universitaires, la difficulté à définir des frontières strictes entre la paraphrase et les formes de discours métatextuels attendus. C'est cette difficulté que je souhaitais mieux interroger en rencontrant des professeurs de lycée, pour essayer de repérer, dans une discussion approfondie sur la pratique professionnelle, comment se gère *pratiquement* cette difficulté *théorique* : j'ai donc choisi de mener quelques entretiens semi-directifs avec cinq enseignants². On trouvera en annexe 8 le guide de questionnement que je m'étais construit – et que j'ai très librement suivi – ainsi que la transcription intégrale des entretiens (où les professeurs sont désignés, comme ci-dessous, par la lettre P et un chiffre, donné selon l'ordre chronologique des entretiens)³.

Chaque entretien a duré de 30 à 55 minutes, souvent suivi d'échanges plus libres. Il faut préciser ici que les professeurs étaient avertis du sujet de mes recherches – certains s'étant d'ailleurs vu soumettre le questionnaire. Il n'y avait donc pas de véritable spontanéité souvent, les propos initiaux ayant été même, pour certains, soigneusement préparés⁴. Cela n'était en rien gênant dans mon approche, puisque je cherchais à repérer entre autres comment s'effectue le passage entre la déclaration de *l'interdit* de la paraphrase comme reformulation et la reconnaissance de la *pratique effective* de la paraphrase : mon hypothèse principale (qui explique d'ailleurs le guide de l'entretien et la manière dont je l'ai mené avec les professeurs) était que cette contradiction apparaîtrait, plus ou moins spontanément, au cours de la discussion.

Cette dernière remarque m'amène à faire quelques précisions d'ordre déontologique et méthodologique : les collègues interrogés ont bien voulu se laisser aller librement à me parler de paraphrase avec l'intention de m'aider dans mes recherches. Si je m'empare donc de leurs propos ici, c'est pour faire avancer ma propre représentation de la paraphrase et du discours sur la paraphrase dans le milieu professionnel des enseignants de lycée : ce n'est en aucun cas pour l'*évaluer*, soit pour en tirer – le nombre d'enseignants eût-il été cinq fois plus nombreux – des leçons générales, soit pour pointer ce que je jugerais une insuffisance théorique ou

1. L'expression, prise dans la perspective d'une cure analytique, est étudiée par Mannoni dans un article de 1964, publié dans *Les Temps Modernes* et repris dans un ouvrage de Mannoni (1969), *Clefs pour l'imaginaire*. Cf. l'usage que fait Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 310) de l'expression analysée par Mannoni, à propos de la contradiction entre les positions que peut prendre une même personne, selon la « casquette » qu'elle porte : prête, en tant que sémioticien, à reconnaître la liberté du lecteur dans l'interprétation des textes, elle peut, dans une démarche plus spontanée, poser l'existence d'un sens et chasser le contresens...

2. Deux professeurs du lycée de Wingles, trois de Beuvry ; l'un est agrégé, les quatre autres certifiés ; deux sont des hommes, trois des femmes ; ils avaient, au moment des entretiens, entre 26 et 40 ans. Ces entretiens ont été menés en 1998 et 1999.

3. Dans les extraits d'entretiens cités, le nombre entre parenthèses qui suit la mention du professeur représente le numéro de la réplique.

4. On peut le voir de façon très nette dans les entretiens des professeurs P2 et P5 : on y reviendra.

rhétorique¹... De ce fait, si je décèle dans le discours des enseignants interrogés, des contradictions, ce n'est évidemment pas la logique du raisonnement des professeurs que je mets en cause : ce qui m'importe est de voir là des traces des contradictions qui innervent le champ didactique dans le domaine de la paraphrase – et que les chapitres qui précèdent ont voulu mettre en lumière.

7.2.1. Définitions premières

À ma demande d'une première définition de la paraphrase en début d'entretien, il est rare que les professeurs aient montré une hésitation : c'est au contraire avec une certaine assurance que ces réponses étaient données. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que le mot appartient au vocabulaire professionnel des enseignants de français. Voici ces premières définitions, où l'on retrouve l'ordinaire définition de la paraphrase comme *reformulation* (dont je souligne les diverses expressions) :

La paraphrase c'est **redire, redire** ce qu'a dit l'auteur sans approfondir et de manière, je dirais moins claire que l'auteur. C'est-à-dire réutiliser les mêmes idées avec des mots différents et moins clairs que ce qu'a pu dire l'auteur. [P1(2)].

La présence de modalisateurs n'enlève rien à l'assurance de la définition :

- Pour moi, c'est lorsqu'un élève se contente de **recopier** le texte et de noter les citations et me disant « l'auteur dit que... » et n'utilise pas les citations, c'est-à-dire, il ne regarde pas, en fait, quels sont les procédés utilisés dans les citations... pour que l'auteur puisse faire quelque chose avec ses idées. Pour moi c'est ça [P3(6)].
- Pour moi, je dirais **répéter** ce que l'auteur a dit d'une manière maladroite et ne pas se poser de questions, c'est-à-dire : « Quels outils l'auteur a-t-il utilisés pour s'exprimer ? Et quels sens, quels messages a-t-il voulu transmettre ? » Les outils et le sens... [P4(2)].

Il en est de même lorsque le professeur cherche à cerner avec plus de précision les frontières de discours de reformulation (on y reviendra) :

- [...] Voilà je m'étends un peu, mais en gros ce serait une **répétition du texte** qui ne démontre rien de l'élève et qui ne demande aucun effort [P2(4)].
- [...] Pour moi, la paraphrase, ce serait de **dire la même chose** que l'auteur, mais en plus long, souvent plus long [P5(9)].

1. En cela, je me démarque de D. Duquesne (1994) qui, à l'issue de son enquête, croit repérer « **chez la plupart des professeurs**, un système de représentations de la littérature et de son enseignement **inadéquat** et des théories **peu performantes** pour lire la réalité des situations rencontrées » (*ibid.*, p. 126). Il est étrange encore que dans cette enquête on puisse passer d'une analyse des représentations à des conclusions sur les pratiques, par un glissement progressif et non théorisé – de sorte que l'on aboutit à un « essai d'interprétation » des résultats composé de deux parties : « Causes des insuffisances en littérature » et « Causes des insuffisances en pédagogie » (*ibid.*, p. 113 et 120).

Cette dernière définition jure en fait avec les autres ; extraite de son contexte, elle ne fait pas apparaître l'hésitation du professeur, qui est réelle :

C'est quoi une paraphrase ? S'il n'y a que ça... euh, non c'est... [...]. Parce que sur la définition de la paraphrase, tout à l'heure, une collègue m'avait dit : « Le résumé de texte... Est-ce que c'est de la paraphrase, quand on fait du résumé ? » **Pour moi, la paraphrase, ce serait de dire la même chose que l'auteur, mais en plus long, souvent plus long.** Dans ces cas-là, la poésie se prête bien à l'exercice de la paraphrase. Le poème de Victor Hugo, « *Demain dès l'aube...* », c'est facile de dire que demain dès l'aube... c'est-à-dire le lendemain, Victor Hugo ira, etc. Donc là, la paraphrase, en tout cas, elle est manifeste et facile à corriger en poésie. En prose parfois, ça peut être... Un mot parfois peut sauver une phrase qui semble être de la paraphrase ; un mot peut déjà être du commentaire [P5(9)].

Si l'on se reporte au tout début de l'entretien, on se rendra compte que l'enregistrement s'ouvre en fait sur une discussion qui a commencé dès notre rencontre, le professeur semblant engagé dans une réflexion inquiète sur l'objet de notre discussion. Cela se voit à la référence faite à sa collègue – que j'avais rencontrée précédemment (il s'agit en fait de P4), réitérée plus loin (« Enfin, bon ; c'est une réflexion qui me venait, quand on en discutait tout à l'heure »), mais aussi à la digression sur P, la collègue (non interviewée) qui m'avait présenté aux professeurs et aux élèves de l'établissement : le professeur cherche visiblement à construire une image qui ne le donne pas pour *réactionnaire*, face à la « pratique beaucoup plus sociale du métier » qu'aurait P selon lui ; d'où son refuge dans l'ironie et la prudence face à mes questions, malgré une réelle collaboration (c'est d'ailleurs l'entretien qui a duré le plus longtemps) et des signes donnés de l'intérêt pour le sujet.

7.2.2. Les caractéristiques de la paraphrase

Le discours paraphrastique est repéré, disent les professeurs, par des signaux, dont le plus prégnant (et indiqué par tous) est l'expression « L'auteur dit que » :

- Notamment il y a quelques petits mots qui l'indiquent souvent cette paraphrase, c'est « **L'auteur dit que...** », « Il parle de... », etc. [P1(6)].
- « Si je vois dans vos copies "**L'auteur dit que...**" [...], vous aurez 0 ». [...] Et puis moi, je ne supporte pas la paraphrase « **L'auteur dit que...** » [...]. « Oui, mais quand **l'auteur dit que...**, est-ce qu'il pense que... » et le prof. reprend « Oui mais plus loin il dit que..., donc ça veut dire qu'il a pas vraiment pensé ça... », voilà ce que j'entends par cours paraphrastique [P2(16, 28 et 48)].
- Pour moi, c'est lorsqu'un élève se contente de recopier le texte et de noter les citations et me disant « **L'auteur dit que...** » [...] « Là, **L'auteur dit que...** » Je dis : « Alors vous êtes dans la paraphrase, vous n'avez pas analysé le procédé » [P3(6 et 68)].

- Cela m'arrive... « **L'auteur dit que** »... [P4(38)].

Il est intéressant de noter que la stéréotypie de ce signal¹ n'informe pas tant sur les productions réelles des élèves que sur le contenu du discours de la *doxa* concernant la paraphrase : on pourrait même faire l'hypothèse qu'il y a proportionnellement plus d'enseignants qui, à la question de savoir ce qu'est la paraphrase, renvoient à cette expression que d'élèves qui l'utilisent vraiment²... D'autre part, s'il est clair que ce signal renvoie à l'idée que la paraphrase est l'expression d'un *contenu discursif*, c'est bien une caractéristique de la *forme discursive* qui est visée.

Et si quelques mots sont des signaux de la paraphrase, d'autres peuvent au contraire l'empêcher, note P5 :

En prose parfois, ça peut être un mot parfois peut sauver une phrase qui semble être de la paraphrase ; un mot peut déjà être du commentaire [...]. Il y a possibilité qu'un mot dedans même à la fin d'une paraphrase soudain... il suffit d'ajouter... je ne sais pas quel mot d'ailleurs, mais... finalement tout de suite cela sauve l'oral [P5(9 et 77)].

C'est ce qui explique qu'il peut y avoir des moyens de gommer, *en surface*, la paraphrase :

Dès l'instant qu'il **prenait tout de suite son aise dans les formulations**, qu'il prenait beaucoup de distance avec le texte, au contraire. On était tout de suite dans le commentaire... [P5(63)].

P2 semble illustrer cette idée, qui va dans le sens des analyses faites plus haut³ :

« Si je vois dans vos copies “L'auteur dit que...” » – donc là je m'amuse à essayer de faire de la paraphrase donc à répéter en changeant un mot ou en inversant un groupe – « vous aurez 0. Si vous me dites “À l'aide d'une métaphore l'auteur insiste sur la beauté de cette femme comparable à celle d'un paysage ou autre...” », là vous avez le point que j'accordais à cette question » [P2(16)].

La modification de la forme discursive peut n'être pas que locale mais concerner l'ensemble du métatexte : si la paraphrase peut être ramenée à une forme discursive proche de la narration (« il raconte simplement ce qu'il y a dans le texte » [P1(14)] ; « la paraphrase où on raconte ce qu'il y a dans le texte » [P3(32)]), il est normal que des formes d'argumentation et d'explication diminuent la *paraphrase*, comme le fait apparaître la référence au vocabulaire de la démonstration et de la preuve⁴. À une question sur l'*endroit* où un élève passe de la paraphrase à la non-paraphrase, la professeur P3 répond :

1. Que l'on avait déjà pointé *supra*, p. 142, n. 3 (3.1.2.) ; p. 327 et note 3 (6.4.5.) ; p. 334 (7.1.1) ; p. 335 (7.1.2.).
 2. Et il serait intéressant, dans une enquête de grande ampleur, de noter le rapport entre l'annotation *paraphrase* dans la marge et l'utilisation de l'expression « L'auteur dit que » dans la copie.
 3. Cf. les « trucs » de la réponse 9 des réponses écrites : voir *supra*, p. 336 (7.1.2). On se rappelle notre hypothèse selon laquelle la forme discursive du métatexte influe sur le jugement de paraphrase (voir *supra*, p. 297 [6.2.8.] et p. 311 [6.3.5.]).
 4. On a déjà observé cela, dans les mêmes termes, *supra*, p. 335 (7.1.2.).

À quel endroit ? Ici, il m'a fait des citations et il me dit : « L'écrivain emploie ici le subjonctif présent **ce qui prouve** qu'il fait une prière » [P3(18)].

La preuve peut être dans le texte même, mais il faut précisément la faire apparaître, dit le professeur P1, qui attend de l'élève

son interprétation, en fait, en quoi le texte **démontre** telle ou telle idée, en quoi il utilise telle, comment dire, telle figure de style justement pour faire passer ses idées etc. [...]. Si mon élève me dit simplement « L'auteur dit que... » sans me dire « Il emploie l'anaphore pour approfondir, pour **prouver** que son idée est véritablement réelle, est véritablement prouvable », là il fait de la paraphrase [P1(6)].

7.2.3. La dévalorisation de la paraphrase

Une autre constante dans les définitions de la paraphrase est sa dévalorisation, exprimée d'emblée, et qui s'explique surtout par le fait que l'expression de la répétition ne peut être qu'inférieure à l'original :

- Redire ce qu'a dit l'auteur sans approfondir et **de manière**, je dirais **moins claire que l'auteur** [P1(2)].
- Répétition **stérile**. [...] La paraphrase [...] est tout à fait **stérile**. L'auteur a écrit un texte, il y a de fortes chances pour qu'il écrive **mieux** que l'élève ou que le prof. lui-même, et donc à quoi bon répéter quelque chose qui a déjà été dit... [P2(8 et 28)].
- Ils me répètent le texte... ils me répètent le texte, je ne sais pas moi... de Cohen, et **Cohen écrit très très bien**. Donc forcément ils vont me faire la même chose que Cohen, mais **vraiment moins bien** que lui et je trouve cela **ridicule**. C'est souvent ce que je leur dis ; ce qui les amuse d'ailleurs. Je leur dis : « Vous n'êtes pas Cohen, malheureusement moi non plus d'ailleurs. Donc, voilà je ne vois pas l'intérêt vraiment de... d'avoir **Cohen en moins bien** » [P3(141)].
- Répéter ce que l'auteur a dit **d'une manière maladroite** [P4(2)].
- Tu leur dis : « Vous dites la même chose que l'auteur, **plus mal** et plus long. » Ce qui ne veut pas dire que le texte littéraire est concis, par définition. Et souvent plus long et **plus mal** [P5(12)].

7.2.4. Compréhension-paraphrase vs interprétation-commentaire

On a vu, au cours des enquêtes précédentes¹, que la paraphrase passe souvent pour l'expression de la compréhension. La professeur P1 l'affirme avec beaucoup de

1. Cf. particulièrement *supra*, p. 221 (4.2.3.) et p. 336 (7.1.2.).

netteté¹, et il vaut la peine de suivre son propos pour repérer comment fonctionne cette solidarité entre paraphrase et compréhension, mais aussi pour analyser les conséquences de cette position :

Il y a les [...] mauvais élèves, qui eux ne **comprennent** pas forcément le texte et les lectures. Il y a un gros problème au niveau de la lecture, de la **compréhension** du texte. Donc déjà ils ont du mal à **comprendre** les thèses de l'auteur, demander d'interpréter, par moment c'est mission impossible ; au départ du moins on peut les amener un petit peu à la fois, mais au départ tout seul c'est quasiment impossible [...]. Un problème de lecture de base. [...] Ben, ils vont essayer de **comprendre** le texte, la paraphrase ne sera pas forcément juste, ils vont essayer de se dire « Qu'est-ce que je **comprends** ? », ils ne **comprennent** pas tout et essayent de donner une idée du texte, mais sans aller à l'interprétation [P1(34-38)].

La paraphrase est donc perçue comme un élément premier de l'interprétation, un *passage obligé*, du moins pour les *mauvais élèves*. Plus loin dans l'entretien, l'idée est défendue à nouveau :

Il est pas possible d'interpréter un texte si les élèves ne l'ont pas **compris** [...]. Tout élève n'a peut être pas, je vais être méchante en disant la capacité, mais disons la facilité à interpréter un texte. Quand on voit en plus les problèmes de lecture et de **compréhension** basique d'un texte, je pense qu'il faut absolument passer par cette **compréhension** du texte [P1(78-80)].

À la question « Pour les élèves en difficulté, qu'est-ce que vous faites ? », la réponse fait ressortir que la paraphrase, première formulation de la compréhension, est à dépasser pour arriver à l'interprétation :

Système de questionnement. Système de questionnement de base, d'abord effectivement essayer d'abord de voir si le texte a été **compris**, si la thèse de l'auteur a été **comprise**, et ensuite questionnement successif, des questions simples aux plus complexes pour essayer d'aller au-delà de la paraphrase. Alors d'abord « Techniquement le texte est construit comment ? Qu'est-ce qui est employé dans le texte ? Est-ce qu'il y a des petites choses que vous remarquez qui semblent être répétitives ? » Je reprends souvent l'image de l'anaphore parce qu'elle est généralement claire. Bon « Qu'est-ce qui se passe en début de vers ? Ben il y a un mot qui est répété, à votre avis ça sert à quoi ? » Et un petit peu à la fois, par un système de questionnement très précis, on en arrive à une interprétation [P1(42)].

On passe ainsi de la compréhension à l'interprétation, selon une hiérarchie désormais familière ; ce passage oblige à penser comme dichotomique le couple fond-forme :

À la limite je détache fond-forme au départ, pour arriver à l'interprétation [...] du fond pour après dire : « Bon. Pourquoi l'auteur fait ça à votre avis ? Est-ce qu'il le fait exprès ? Est-ce qu'il ne le fait pas exprès ? S'il le fait exprès ça peut servir à quoi ? » Et on en finit un petit peu à la fois à l'interprétation [P1(42)].

1. On retrouve une expression assez similaire chez P5 (notamment répliques 95-105). Pour P2, au contraire, la paraphrase est *en deçà* de la compréhension (cf. l'analyse des propos de ce professeur ci-dessous).

À la question « Dans cette démarche, la paraphrase a une place... initiale ? », la réponse est :

À une place importante, oui. Au départ oui. De toute façon il faut se servir de l'erreur de l'élève pour l'amener à aller plus loin [P1(50)].

La paraphrase, qui est posée ici comme une *erreur* et qui était pointée dans une première définition de façon uniquement négative et comme *moins claire* que le texte d'origine (« Redire ce qu'a dit l'auteur sans approfondir et de manière, je dirais **moins claire** que l'auteur. C'est-à-dire réutiliser les mêmes idées avec des mots différents et **moins clairs** que ce qu'a pu dire l'auteur » [P1(2)]), devient le point de départ de l'explication (vers l'interprétation) et est indispensable pour faire comprendre... On voit bien là comment la paraphrase est perçue négativement, alors que la définition qui en est donnée pour justifier cette perception négative correspond à des pratiques jugées par ailleurs utiles.

Ce propos sur la paraphrase repose sur le fait que le commentaire est conçu comme un *ajout* à la compréhension, comme si le sens préexistait à l'interprétation, laquelle est considérée en fait comme la mise en adéquation d'une *intention de l'auteur* et des *moyens mis en œuvre* :

Approfondir un texte, expliquer en utilisant le vocabulaire stylistique etc., essayer de voir ce qu'a voulu dire l'auteur... [P1(4)].

Mais un autre moment de l'entretien fait apparaître une certaine instabilité de la représentation du sens ; la professeur décrit les fiches construites avec les élèves sur les techniques du commentaire, qui touchent aux problèmes suivants :

Oui, sur l'exercice : « On va étudier quoi ? Pour faire une explication méthodique première chose, on fait quoi ? On lit le texte ; on repère le plan du texte, comment on repère le plan du texte ? Eh ben il y a des petits mots d'articulation qui permettent de trouver ce plan de texte. Bon, qui parle ? Quelle est la personne ? Le pronom employé ? À quel temps ? Est-ce que le temps varie ? Est-ce qu'il y a des figures de style qui sont employées ? » etc. **Et puis un petit peu à la fois on en arrive à construire un sens, en fait** [P1(56)].

Le sens, posé tout à l'heure comme préalable à l'interprétation (la *thèse* de l'auteur) est ici la conséquence d'un questionnement interprétatif.

Notons d'ailleurs que dans les questions formelles posées (« Qui parle ? Quelle est la personne ? Le pronom employé ? À quel temps ? Est-ce que le temps varie ? Est-ce qu'il y a des figures de style qui sont employées ? »), il est possible, sans effort, de percevoir des questions du type « Qui ? Quand ? Comment ? », qui sont ici posées comme base de l'interprétation, alors qu'elles sont jugées là le support d'une paraphrase, ce qui est une manifestation supplémentaire de la difficulté de poser des frontières claires entre ce qui est formulation de la compréhension et interprétation :

- En lycée professionnel, quand j'enseignais en BEP, la compréhension du texte se limitait à 4 questions en fait « qui ? Quand ? Où ? Comment ? » Donc on ne peut pas dire qu'on faisait vraiment de l'interprétation.
- *Et vous assimilez ces questions-là à de la paraphrase ?*
- Oui, parce que c'est un système de compréhension de texte. Et la seule chose qu'on faisait, c'est prendre un petit paragraphe de 4 ou 5 lignes et là essayer de voir grammaticalement comment le texte était composé. C'est-à-dire qu'en LP, on fait de la paraphrase, mais dans le sens positif du terme [P1(70-72)].

Ce qui est à retenir une fois de plus est que les frontières entre compréhension et interprétation changent de contours en cours d'entretien, alors qu'elles étaient posées au départ comme stables et susceptibles à ce titre de circonscrire la paraphrase. Ce qui apparaît ici encore n'est pas tant l'instabilité des frontières que l'occultation de celles-ci quand il s'agit de définir la paraphrase.

7.2.5. *Quelle interprétation ?*

Un autre exemple de cette difficulté à poser les contours de l'interprétation est donné par la professeur P3, qui envisage la même hiérarchie – même si les mots ne recourent pas nécessairement les mêmes choses : il y a la paraphrase – ou plutôt *les* paraphrases :

Il y a deux types de paraphrases : la paraphrase où on raconte ce qu'il y a dans le texte sans jamais le citer... Et il y a la paraphrase de luxe ; c'est-à-dire on raconte et de temps en temps, on intègre ce que raconte la citation [P3(32)].

Et il y a, au-delà, l'analyse :

J'ai mis « **paraphrase** », « paraphrase » là. Ici j'ai mis : « Enfin vous **analysez** le texte » [...] Je dis : « Alors vous êtes dans la **paraphrase**, vous n'avez pas **analysé** le procédé » [P3(14 et 68)].

Dans cette logique, les relevés d'éléments du texte sont inutiles et assimilés à la paraphrase, comme dans telle copie d'élève, où la professeur pointe successivement une paraphrase et une analyse :

... Il fait des relevés... il les met entre guillemets ; c'est-à-dire qu'il a l'impression de s'appuyer sur le texte. Mais il n'en parle pas, il inclut les citations dans son argumentation, alors qu'ici il va s'intéresser par exemple à l'emploi du subjonctif dans le relevé qu'il a fait. Voilà ! Là pour moi il analyse un petit peu les procédés utilisés : il s'intéresse au temps [P3(16)].

Comment passer de la paraphrase (sous forme de reformulation ou de relevé de citations) à un commentaire ? La solution proposée est de faire remplir, en préparation de commentaire, un tableau à trois colonnes, respectivement consacrées à des *relevés*, à l'*identification de procédés* et à l'*interprétation* :

Ils doivent me remplir les trois colonnes sinon ils n'ont pas le droit de mettre quelque chose dans la colonne « relevés ». Pour essayer de les obliger à se dire : « Là j'ai relevé quelque chose, est-ce que je peux dire quelque chose [inaudible] ? Est-ce qu'il y a une figure de style ? » Les obliger vraiment à chercher [P3(48)].

Je n'ai pas posé ici la seule question qui s'imposait – et à laquelle le reste de l'entretien n'apportera pas de réponse : comment faire un relevé qui ne soit pas la base mais la *conséquence* d'une interprétation ? Si l'on relève une métaphore, il est clair que c'est en vertu de la conscience de la valeur signifiante de cette métaphore, ou tout simplement de son statut de métaphore : dans tous les cas, il y a interprétation et détermination d'un sens métaphorique par identification de la figure utilisée. En d'autres termes, ce qui est attendu est l'*explicitation* du trajet inverse de celui qui est présenté ici comme naturel... Mais cela n'est pas posé en ces termes.

Un phénomène de même nature s'observe dans les réponses de la professeur P4. L'analyse de ses propos permettra de mettre en lumière de façon particulièrement nette des phénomènes déjà rencontrés – c'est ce qui justifie la longueur de cette analyse. Rappelons la définition que la professeur proposait de la paraphrase :

Répéter ce que l'auteur a dit d'une manière maladroite et ne pas se poser de questions, c'est-à-dire : « Quels outils l'auteur a-t-il utilisés pour s'exprimer ? Et quel sens, quel message a-t-il voulu transmettre ? » Les outils et le sens... [P4(2)].

Un exemple est donné :

Par exemple, j'ai eu le cas sur *Don Juan*, je leur avais demandé de déterminer le caractère de Don Juan à partir d'une tirade de Sganarelle. L'élève m'a cité le texte, et ensuite il m'a dit : « Sganarelle dit que Don Juan est un « scélérat » » etc. Sans expliquer le sens de « scélérat », de « bête brute », etc. Enfin il n'est pas entré dans la définition des termes [P4(6)].

La paraphrase va contre l'explication, mais l'explication des *mots*. Ce que confirme la remarque suivante :

Je pense qu'à partir du texte je leur demande de sortir quelque chose d'un peu plus abstrait. Par exemple, tout à l'heure pour revenir à mon exemple, on nous disait que Don Juan était un hérétique, etc.... À partir de la définition du mot *hérétique*, on en est venu à dire que Don Juan dans ce portrait était un athée, un incroyant, etc. C'est peut-être aller vers l'abstraction [P4(10)].

Il s'agit, en somme, d'un véritable travail de *vocabulaire*, qui permet de repérer dans un texte les concepts en jeu et leur expression lexicale. La paraphrase est *répétition* en ce sens qu'elle ne quitte pas le sens premier des termes et ne cherche pas à en abstraire une idée ou un savoir. On voit bien au passage comment l'apparence de similitude des définitions de la paraphrase par les professeurs interrogés engage en fait des conceptions fortement divergentes du texte et de son explication : si tout le monde se retrouve sur le fait que la paraphrase ne quitte pas un certain niveau, la différence

est grande entre une conception très littéraire du texte et cette approche de nature philologique de la littérature, qui serait taxée de paraphrase par d'autres parmi les professeurs interrogés...

En effet, la conception de l'explication comme centrée sur le contenu sémantique pourrait être ramenée au premier niveau de la compréhension, donc à la paraphrase. Qu'on en juge par la remarque suivante, en réponse à une question de ma part qui demandait comment aider les élèves à passer du paraphrastique au non-paraphrastique :

Ça se passe comment ? C'est difficile... Tout dépend des textes et des exemples en question... Comment cela se passe ? J'essaie de jouer sur des **synonymes**. De leur faire **trouver des synonymes** pour bien **comprendre** les textes. À partir de là je leur demande de **réfléchir sur le sens**... Je ne sais pas comment m'exprimer. Ce n'est pas évident... En fait, je leur fais repérer le passage en question, en l'occurrence ici c'était une phrase complète, on a cherché des **synonymes** des différents termes. À partir de ces **synonymes** on a essayé de dégager un point commun. Et à partir de là on en a tiré une **abstraction** [...]. Ça part souvent du travail de vocabulaire, recherche de **synonymes**, etc. Aujourd'hui déjà, si vous **répétez** le texte, **répétez-le** de façon élégante, **différemment**, en utilisant des **synonymes** pertinents. À partir de là, je leur dis : « Cela n'est pas suffisant. À partir de là, il faut essayer de **trouver un sens au texte** » [P4(22 et 24)].

« Je ne sais pas comment m'exprimer. Ce n'est pas évident... », dit la professeur, sans doute consciente du problème posé par sa définition en regard des principes en général affichés. Dans ce qui est ici clairement présenté comme un « travail de vocabulaire », ce qui était auparavant dénoncé comme paraphrase devient la base d'un travail de compréhension devant amener à l'abstraction (soit la non-paraphrase) : de fait, la paraphrase (posée comme une « manière maladroite » de « répéter ce que l'auteur a dit » [P4(2)]) n'est plus condamnée quand il s'agit du mode de discours d'une émission littéraire :

Non, ça [la présence de paraphrase] ne me dérange pas. Non, ça ne me dérange pas dans la mesure où lorsqu'on ne connaît pas l'œuvre, ça permet quand même d'avoir une première approche [P4(106)].

C'est ce qui rend évidemment difficile de préciser comment on passe du paraphrastique au non-paraphrastique, ce que je demandais avec insistance : « J'ai déjà beaucoup de mal à trouver les frontières... Je pense que c'est quelque chose qui est quand même très flou » [P4(30)]. De fait, la non-paraphrase revient à décoder le message de l'auteur (dont l'importance apparaît au cours de la discussion, où « l'avis de l'auteur même » [P4(102)] est posé comme digne d'intérêt) :

« Quel sens, quel **message** a-t-il voulu transmettre ? » [P4(2)].
À partir de là je leur demande de **réfléchir sur le sens** [P4(22)].
À partir de là, il faut essayer de **trouver un sens au texte** [P4(24)].

Ce qui rend difficile à imaginer les raisons de l'interdit d'une formule comme « L'auteur dit que... ». De fait, la professeur dit employer cette formule en « lecture cursive » [P4(38)] et (guidée en cela par ma question), voit là de la paraphrase...

qu'elle ne nomme pas ainsi [cf. P4 (39-44)], sans doute parce que ce qui domine dans la paraphrase est la « manière maladroite » [P4(2)] qui la caractérise.

Mais l'essentiel est ailleurs. Il faut ici faire remarquer que la prééminence du sémantique dans l'explication de texte (non paraphrastique) passe par l'abandon de l'affichage d'une approche technique de la littérature, pourtant énoncée au départ : « Quels outils l'auteur a-t-il utilisés pour s'exprimer ? » [P4(2)]. Or, cette revendication (ou définition) se retrouve à un autre moment, pour dénoncer une autre forme de paraphrase... À ma question : « Est-ce qu'il y a de la paraphrase pratiquée, soit dans les manuels ou dans les cours, soit ailleurs... et qui n'est pas nécessairement dévalorisée ? », la réponse est :

Dans le domaine religieux ! [...] Moi je suis confrontée à ce problème parce que mon mari est Musulman, donc bon je m'aperçois qu'en fait son étude du Coran c'est une paraphrase intégrale... [P4(48-50)].

Or, voici les raisons de la condamnation de la paraphrase dans ce cas :

Oui. Tu vois cela me choque à ce niveau-là, justement : quand j'entends discuter mon beau-père ou bon... finalement je me dis, que c'est une **interprétation** des textes qui... ils **interprètent** le texte, finalement, chacun à leur manière... mais **sans approfondir, sans étudier**, comment dire... vraiment **l'expression**. Je veux dire que cela reste très superficiel, **ce qui mène à des contresens** de toute façon [...]. De toute façon, ce sont des **contresens** que tout le monde connaît. Mon beau-père parfois, me commente des sourates sur la condition des femmes... **Il est évident que** dans certaines sourates la femme n'est pas asservie, n'est pas dominée, mais lui le lit autrement. C'est vrai qu'**il paraphrase le texte et il arrive à un contresens** [P4(48-50)].

L'expression est mal approfondie, mal étudiée, ce qui amène à des contresens : mais on a bien l'impression en fait que ce qui est paraphrastique est le discours posé comme en inadéquation avec un contenu considéré comme isolable. Il n'est pas banal que ce soit pour contester une lecture en quelque sorte *théologique* d'un texte religieux – c'est-à-dire guidée par une autorité qui détermine la lettre du texte et son interprétation – que soit posée l'existence d'un sens qui puisse être *magistralement* posé comme le bon.

Dès lors, les outils d'analyse pèsent de peu de poids. Ce qui apparaît clairement dans cette remarque, dans la suite de l'entretien :

Je leur dis : « Bon écoute. Quand je t'écris *paraphrase*, ton réflexe doit être : quels sont les outils que l'auteur a utilisés ? Tu analyses le vocabulaire, tu analyses les figures de style, tu analyses tout ce que tu peux... la syntaxe, etc. Et ensuite tu me résumes le sens, le message que l'auteur a voulu transmettre. » En fait, je leur demande de... je leur pose deux questions, quelque chose de tout à fait... presque grammatical, à la limite et ensuite je leur demande... de reformuler le message de l'auteur [P4(62)].

Il y a bien « deux choses » : une analyse de la *forme*, une du *fond*, une « reformulation » – qui n'est pas une paraphrase... Encore que l'on puisse voir de la paraphrase dans un résumé :

Moi je leur demande systématiquement des comptes rendus de lecture. Et dans ces comptes rendus de lecture, il y a toujours une partie « questionnement » et une partie « résumé ». Et dans le résumé j'ai de la paraphrase, mais cela ne me gêne pas [P4(92)].

On retrouve les « deux choses » : la partie « questionnement » sur la forme, une reformulation – mais celle-ci a entre temps repris son statut de paraphrase *mais acceptable*. Comme quand elle est produite dans des ouvrages d'aide à l'élève :

Qui font de la paraphrase ? Oui, tout ce qui est *Annabac*, etc.. Je pense oui. Oui dans l'étude des textes en particulier... à mon avis... Mais pas forcément négative [...]. Cela n'est pas appelé paraphrase et cela n'est pas forcément négatif dans la mesure où cela fait partie de l'apprentissage de l'élève [P4(56-58)].

Comme cela nous est déjà arrivé plusieurs fois, ce parcours ne nous permet pas de répondre à la question suivante : pourquoi donc la paraphrase est mauvaise – ou, plus exactement, *quand* l'est-elle ? Les raisons qui sont invoquées pour disqualifier la paraphrase (l'absence d'*approfondissement* et d'*analyse des outils de l'expression*) ne permettent pas de comprendre ce qui la rend non *négative* à tel moment...

7.2.6. Injonction paradoxale

On voit bien se dessiner une injonction paradoxale, puisque la reformulation, posée comme nécessaire, est néanmoins interdite¹. On en voit l'expression la plus nette dans les réponses du professeur P3, qui pose l'interdit de la reformulation en faisant appel à cette règle (considérée comme une évidence) selon laquelle reformuler un texte d'auteur, c'est nécessairement perdre par rapport à l'original :

Ce que je leur dis toujours... ils me répètent le texte... ils me répètent le texte, je ne sais pas moi... de Cohen, et Cohen écrit très très bien. Donc forcément ils vont me faire la même chose que Cohen, mais vraiment moins bien que lui et je trouve cela ridicule. C'est souvent ce que je leur dis ; ce qui les amuse d'ailleurs. Je leur dis : « Vous n'êtes pas Cohen, malheureusement moi non plus d'ailleurs. Donc, voilà je ne vois pas l'intérêt vraiment de... d'avoir Cohen en moins bien » [P3(141)].

« Je ne vois pas l'intérêt vraiment de... d'avoir Cohen en moins bien. »... Mais cet intérêt était pourtant affirmé juste auparavant par la même professeur, s'agissant du résumé :

Je trouve que le but n'est pas si stupide en soi, en fait. Je sais que là je viens de faire une correction de texte argumentatif... Et je leur ai demandé dans le texte qu'ils m'ont rendu, paragraphe par paragraphe, de me résumer simplement l'idée de chaque paragraphe. À l'oral... oralement, certains

1. Cf. *supra*, section 3.3.

avaient du mal. Et comme on dit ce ne serait pas un mal de... Cette trace qu'est-ce qu'elle signifie ? Je leur dis : « Vous prenez le texte ». Le résumé cela permet de voir si on a compris le texte [P3(126)].

Et la professeur d'ajouter :

Le résumé c'est une paraphrase réclamée, pour moi [P3(128)].

Mais cet intérêt ne concerne pas que le résumé : il vaut pour le commentaire lui-même. Ma question « La première fois qu'ils ont un texte, s'ils ne le comprennent pas : comment on s'y prend pour qu'ils accèdent à la compréhension ? » engage l'échange suivant :

- S'ils n'en comprennent pas le sens juste... littéral ou... ?
- *Oui par exemple. Cela arrive ?*
- Cela arrive fréquemment, surtout avec mes seconde. J'essaye de leur poser des questions sur des points très précis, pour essayer de leur faire dégager le sens.
- [...]
- *Est-ce que cela peut faire tomber dans la paraphrase le cours ?*
- Oui... oui, je pense que oui.
- *Il peut y avoir un moment donné où... ?*
- Oui, moi-même je vais paraphraser le texte.
- *Vous ou eux...*
- Oui, mais moi aussi ! Là honnêtement, moi aussi cela m'arrive de paraphraser parce que... oui, il faut que je passe par ce niveau pour que vraiment ils comprennent [P3(96)].

7.2.7. Stratégies de frontières

Le professeur P2, conscient de ces problèmes, arrive à l'entretien avec, semble-t-il, la ferme intention de ne pas se contredire sur un domaine dont la subtilité lui paraît dangereuse. On a l'impression, à l'entendre, qu'il cherche à créer une cohérence justificative dans son discours sur sa conception et sa pratique du commentaire et de la paraphrase : d'où une définition très construite dès le début (avec une volonté de définir d'emblée la paraphrase en comparaison avec la reformulation) et plusieurs formules, dans les premières répliques, destinées à revendiquer la cohérence :

- Là je me contredis un peu [P2(10)]
- Si je pars du principe que je suis cohérent [P2(12)]
- Donc je dirai pour être cohérent [P2(12)]
- Comme je te l'ai dit [P2(12)]
- Voilà on retombe dans la définition initiale [P2(20)]
- Pour reprendre l'idée initiale [P2(28)]

L'opposition entre paraphrase et reformulation semble reposer sur la volonté de justifier l'interdit de la paraphrase malgré la conscience de la nécessité de la reformulation. D'où une série de définitions :

- La **paraphrase** se situerait en dessous de la reformulation, autrement dit ce serait une reformulation qui ne demanderait aucun effort de réflexion et de compréhension, puisque on colle la phrase de si près que même sans la comprendre on peut, en changeant 1 ou 2 mots, ou en adoptant un point de vue légèrement oblique, on peut donner l'impression qu'on a compris la phrase [P2(4)].
- La **reformulation** c'est une façon de redire la même chose mais avec un effort de vocabulaire et de compréhension initiale du texte, puisqu'on prend de la distance, donc si on n'a pas compris, on peut s'éloigner et faire un contresens, donc la reformulation exige de la part des élèves : 1) d'avoir compris la phrase initiale et 2) de posséder du vocabulaire. Ce qui n'est pas le cas dans le sens de la paraphrase [P2(8)].
- Reformulation n'est pas **explication**, puisque dans la reformulation il faut à mon avis que la phrase reformulée ne contienne guère plus de mots que la phrase initiale, sinon on tombe dans le développement et dans l'explication [P2(8)]. **Explication littérale** [...]: on essaie d'expliquer aux élèves de lire le texte en changeant des mots et en apportant un éclairage de surface, ça va permettre de comprendre le texte dans son sens premier [P2(10)].

On voit ainsi se dessiner une échelle à trois barreaux :

- paraphrase (« répétition stérile » [P2(8) ; cf. P2(28)]), qui n'exige ni compréhension ni vocabulaire ;
- reformulation (« redire la même chose mais avec un effort de vocabulaire et de compréhension » [P2(8)] ;
- explication (dite « explication littérale », qui consiste à « lire le texte en changeant des mots et en apportant un éclairage de surface, ça va permettre de comprendre le texte dans son sens premier » [P2(10)]).

Certes, le professeur se défend d'établir des frontières précises : « Il y a des ressemblances entre la paraphrase et la reformulation » [P2(8)], « Entre la reformulation et la paraphrase, c'est un problème de degrés » [P2(66)], de même que « explication littérale [...] C'est encore plus proche de la reformulation » [P2(10)]¹. Mais ce qui est frappant est qu'en fait, malgré la volonté de cohérence, les définitions sont bancales et se contredisent – sur l'essentiel. En effet, si la paraphrase consiste à ne pas « analyser les procédés » [P2(4)], c'est également le cas de la reformulation et de l'explication littérale... D'ailleurs, c'est à l'issue de la définition de l'explication littérale que l'on trouve cette proclamation :

Moi, ce qui m'intéresse en tant que prof. de lettres, c'est d'étudier les procédés, le sens en définitive sera dévoilé par la forme, donc la **paraphrase** c'est ce qui s'oppose à l'étude de la forme [P2(10)].

Si « la paraphrase c'est ce qui s'oppose à l'étude de la forme », c'est le cas aussi de la reformulation et de l'explication littérale... Mais c'est à la paraphrase que l'on réservera la définition négative. Cela peut s'expliquer soit par la volonté de justifier la

1. Ce que des lapsus peuvent, par la suite, faire apparaître : « Et j'ai beaucoup d'étudiants qui ont reformu... répété, qui ont paraphrasé le texte initial » [P2(20)]. Ailleurs, le professeur peut parler de « la **paraphrase** "l'auteur dit que..." même s'il y a **reformulation** » [P2(28)]... « Un cours qui se contenterait de **reformulation** serait de nature **paraphrastique** puisque entre les deux mots il y a quand même... » [P2(48)].

nouvelle épreuve du bac (à laquelle une rapide allusion est faite : « la question du bac “reformulez la thèse de l’auteur” » [P2(66)]), soit pour expliquer la *paraphrase* (?) produite par les enseignants dans le cours de français, à laquelle le professeur P2 fait allusion, avec une gêne réelle :

La paraphrase ça peut être à la rigueur pédagogiquement, quelque chose d’intéressant, venant du professeur ou alors pour vérifier à la rigueur que l’élève a à peu près compris mais là je me contredis un peu parce qu’on peut paraphraser sans comprendre, c’est pour moi la définition de la paraphrase au sens péjoratif du terme [...]. Euh, il m’arrive de... euh... je n’ai aucun scrupule avant de lancer une lecture méthodique par exemple, de lire un texte avec les élèves, en faisant ni paraphrase, ni reformulation, mais de veiller avant d’étudier le texte en profondeur à ce que le sens premier soit compris. Ce qui peut passer par une reformulation qui frise parfois la paraphrase. Il faudrait s’entendre au préalable sur la distinction entre reformulation et paraphrase, parce que si je pars du principe que je suis cohérent, au départ je propose comme définition : la paraphrase peut être faite sans comprendre le texte. Autrement dit un prof. peut en faire sans pour autant éclairer l’élève ; donc je dirai pour être cohérent, que je ne fais pas de paraphrase, je fais de la reformulation. Sinon, tu vois ce que je veux dire ? C’est une distinction presque théorique, à ce niveau [P2(10-12)].

Cette « distinction presque théorique¹ » s’explique par la volonté de donner tout son sens à une idée reçue, ici défendue avec force, que l’on a citée plus haut :

Le sens en définitive sera dévoilé par la forme, donc la paraphrase c’est ce qui s’oppose à l’étude de la forme [P2(10)].

Qu’il existe un « sens premier » n’est pas vécu en contradiction avec l’idée que « le sens sera dévoilé par la forme », les deux remarques étant faites à quelques lignes d’intervalle [P2(10)]² et c’est là que réside la source de l’hésitation entre les diverses formes de rapport d’un contenu : paraphrase, reformulation, explication littérale – seule la paraphrase étant, finalement, condamnée, sans s’être vu assigner des frontières claires.

7.2.8. *Formalisme et technicisme*

Ce qui compte est ce que cette déclaration de principe souligne quant à la conception du texte littéraire et de son commentaire. P2 est particulièrement habité par la revendication des études littéraires formalistes qui dominaient quand il faisait ses études, et qu’il juge le référent didactique actuel (« les prof. de français et de lettres modernes ont tous pour la plupart reçus cette formation-là » [P2(28)]) :

1. Et toute personnelle, qui amène le professeur à poser qu’« on ne peut pas **paraphraser** un texte ancien, on est obligé de faire un effort de vocabulaire qui montre qu’on a compris, donc là on tombe plutôt dans la **reformulation** » [P2(48)].

2. On a déjà vu une telle contradiction *supra*, p. 57 (3.3.4.).

Euh, années 70 au niveau universitaire, et années 80-90 au niveau scolaire puisqu'il faut toujours 10-20 ans pour que... [P2(34)].

Plus largement,

Le XX^e siècle a vu le jour d'une série de systèmes explicatifs des textes ou bien au niveau thématique ou intellectuel comme la psychanalyse, la psychocritique ou d'un point de vue très technique, structuralisme, stylistique, etc. qui permet d'avoir une approche scientifique du texte [P2(28)].

Et c'est bien la référence à ces « théories du texte littéraire » qui légitime à ses yeux la disqualification de la paraphrase¹ :

Or, la paraphrase reste à un niveau, on ne touche d'abord que le sens du texte et ne donne pas, n'oblige pas l'élève à posséder des outils qui seraient réexploitables ailleurs [P2(28)].

La paraphrase est du côté du sens (comme la reformulation et l'explication littérale, mais cela n'est pas dit – on l'a vu plus haut), et c'est ce qui explique l'interdit qui la frappe. *Interdit* ? Suivons encore les propos de P2 :

J'interdis à mes élèves de parler de cours de français, **j'interdis** à mes élèves de parler de cours de littérature même ; je parle de littérologie, j'ai forgé ce concept, cardiologie, littérologie, le scientifique des lettres. On fait des diagnostics, on essaie de faire des diagnostics sur les textes [P2(48)].

Cette technicité dans l'approche des textes, fondée sur une approche qui se veut à la fois scientifique et technique, va de pair ici avec une approche très magistrale de l'enseignement, comme le laisse apparaître, entre autres, cette remarque, qui prône l'explication de texte (la *reformulation*) initiale avant de commencer une étude technique, cette reformulation ne pouvant être que celle de l'enseignant, au détriment d'une parole spontanée de l'élève sur le texte jugé impossible :

D'un autre côté, parce que je sais pas si c'est en rapport avec tout ça, d'un autre côté les Instructions, les Instructions officielles, le credo des inspecteurs qui voudraient nous faire croire qu'en lecture méthodique, on nous donne le texte, il ne faut surtout pas, on laisse les élèves à la rigueur le lire mais c'est à partir de leur réaction immédiate que l'on va peu à peu forger la lecture alors que, notamment dans un lycée ou une classe moyenne, un texte de Rousseau est tout à fait illisible pour des élèves de première, donc la méthode qui consisterait à ne pas passer par la reformulation, proche de la paraphrase pour qu'au moins les élèves comprennent le sens premier du texte, je ne suis pas non plus pour cette méthode-là [P2(58)].

C'est cette exigence de reformulation magistrale qui explique la nécessité analysée plus haut de distinguer paraphrase et reformulation¹.

1. Ce professeur illustre avec assez de clarté l'influence des « théories du texte littéraire » dans la disqualification actuelle de la paraphrase (voir *supra*, section 4.1.).

7.2.9. La négation de la paraphrase

L'approche formelle (moins l'exigence de scientificité, que P2 est le seul professeur à revendiquer) est également importante chez P5, où le texte littéraire est défini par le *style* :

Voilà le mot : dans le texte littéraire, il y a bien un **style**. Comme il y a un **style**... Je pense que pour définir le texte littéraire, c'est vraiment il faut le définir par rapport à d'autres formes d'arts. Moi je ne peux pas définir le texte littéraire, sans parler de musique, sans parler de peinture, sans parler de cinéma. Je pense qu'il faut replacer ça comme un texte d'art... et justement le **style** [P5(57)].

Et c'est bien évidemment ce qui rend illégitime la paraphrase :

Justement il n'y a pas de retour sur le style dans la paraphrase [P5(57)].

Mais ce qui est particulier à ce professeur est l'affirmation que la paraphrase n'est pas importante. Il rejoint un peu en cela P2 – qui s'en attribue le mérite :

- *Est-ce que ça t'arrive de le mettre dans des copies, en marge des copies ?*
- [...] Euh, au lycée, non, rarement ; pourquoi ? J'en profite pour me faire des compliments, parce que la paraphrase est souvent engendrée par des questions mal posées [P2(17-20)].

Même s'il avait dit juste auparavant :

Il m'arrive **souvent**, notamment en seconde, de leur dire à propos d'un texte : « [...] »... donc là je m'amuse à essayer de faire de la paraphrase, donc à répéter en changeant un mot ou en inversant un groupe [P2(16)].

De même, d'ailleurs, P5 note :

C'est **souvent** comme ça que je la présente aux élèves, **très souvent**. Enfin au moins grossièrement. Tu leur dis : « Vous dites la même chose que l'auteur, plus mal et plus long » [P5(11)].

Si P2 et P5 affirment parler *souvent* de paraphrase et la rencontrer *rarement*, ils font exception sur ce dernier point, puisque la plupart des professeurs disent la rencontrer régulièrement :

1. Notons au passage que le modèle de Duquesne (1994) montre ici sa faiblesse : dans son ouvrage, Duquesne analyse des propos d'enseignants et repère deux grandes tendances tant en ce qui concerne la conception du sens (perçu comme « sens immédiat » ou « médiat ») que dans les méthodes pédagogiques (« impositives » ou « appropriatives. ») Si l'on prend le professeur P2, on voit bien comment il se range du côté des tenants du sens « médiat », puisqu'« il insiste sur la priorité de l'analyse formelle dans la démarche de construction de sens » (*ibid.*, p. 54) et qu'il montre un « comportement appropriatif », puisqu'« il fournit des outils et des méthodes aux élèves, cherche à favoriser leur autonomie » (*ibid.*, p. 56). Or, ce professeur peut à la fois être sur ces positions et défendre simultanément leurs contraires (il existe un *sens littéral* qu'on peut *transmettre* aux élèves). Cela ne remet pas en cause le modèle de Duquesne - qui précise bien qu'il s'agit là de pôles (*ibid.*, p. 57). Mais il n'est pas sûr cependant que cet outil théorique « permette de mieux comprendre le discours des professeurs » (*ibid.*), en ce qu'il ne fait pas apparaître les contradictions internes à ces discours et l'écart souvent important entre des déclarations *de principes* et leur infléchissement au cours de la discussion.

- - *Dans votre expérience, beaucoup d'élèves paraphrasent ?*
- Oui, mais j'ai des classes technologiques donc qui ont peu de facilités en français, et donc la paraphrase est... [P1(34)].
- - *Comment faire pour éviter que les élèves paraphrasent ? [...]*
- J'ai essayé plusieurs méthodes [...] Il y a un ensemble qui n'a pas compris. C'est le troisième plus grand et malgré tout je sens que cela n'a pas fonctionné pour lui [P3 (47-48)].
- En général... les élèves moyens, chez moi, d'après ce que j'ai pu... parce qu'un élève mauvais déjà ne trouve pas dans le texte matière à s'exprimer. Et puis, un très bon élève en fait rarement... rarement. Je crois [P4(12)].

Revenons à P5 et à son affirmation selon laquelle il ne rencontre pas de paraphrase dans ses copies ou dans les propos de ses élèves :

Dans les commentaires de textes qu'on pratique, la paraphrase n'est pas une question qui me hante, au sens où je suis rarement confronté, je trouve. Je suis confronté aux doutes et à l'absence, mais rarement à la paraphrase [P5(41-43)].

Il est vrai que la paraphrase peut être évacuée par un mot :

En prose parfois, ça peut être un mot parfois peut sauver une phrase qui semble être de la paraphrase ; un mot peut déjà être du commentaire [...] Il y a possibilité qu'un mot dedans même à la fin d'une paraphrase soudain... il suffit d'ajouter... je ne sais pas quel mot d'ailleurs, mais... finalement tout de suite cela sauve l'oral [P5(9 et 77)].

Il n'est cependant pas totalement impossible de voir dans ces propos comme une *dénégation*, quand on les met en parallèle avec cette affirmation où l'absence de paraphrase est mise sur le compte de la pratique de l'enseignant :

Mais **est-ce que** là encore inconsciemment **je ne l'empêche pas par certains traits du cours ?** Autrement je n'y consacre pas de la place et j'attends qu'il y ait faute pour partir de l'erreur de l'élève. Et à l'oral, même quand on fait ça entre nous... J'attendrais plutôt l'erreur de l'élève... Je ne vois pas comment l'intégrer... ou alors il faudrait qu'il y ait des exercices, des manuels... [...] Je ne sais pas, c'est étrange, pourquoi cela ne m'a jamais... non parce que...cela doit bien arriver quand même... J'ai encore fait une explication hier de Robbe-Grillet... j'ai pas eu l'impression... **Cela vient peut-être de ma pratique qui est peut-être un peu directive** et... non, j'ai pas l'impression qu'elle émerge, j'ai pas l'impression que... de la sentir venir ou d'être obligé de relancer l'élève en disant « Expliquez ou vous dites la même chose que »... non je ne crois pas. Mais cela doit être inquiétant si les autres te disent qu'ils la rencontrent et que je ne la voie pas. Je vais sortir bouleversé. Non je n'ai pas l'impression, il faudrait réfléchir, mais non je ne crois pas. Parce que... non, je ne crois... elle doit être là de temps en temps, mais j'ai pas le sentiment qu'elle est majoritaire [P5(75-77)].

C'est à ce point de la discussion que change le propos ; la référence à la pratique magistrale de l'explication fait basculer la réflexion :

Parce qu'il y a chez Rousseau, quand on a été dans les *Confessions*, oui... Alors finalement, oui, quand un élève dit : « Mais je ne comprends pas ce qu'il veut dire », est-ce que là à ce moment-là ma phrase s'apparenterait à de la paraphrase ou à une simple traduction [...]. Alors est-ce que ça a nom paraphrase... Si, si, finalement... On appelle traduction, plus... Dès l'instant que c'est dépourvu de tout commentaire, est-ce que cela mérite le nom de paraphrase, après tout finalement c'est peut-être quelque chose de... **parce que qui dit paraphrase, je ne l'ai peut-être pas dit au début de notre entretien... Ça a l'air très négatif, finalement... oui mais pour moi, je l'assimile à un reproche...** [P5(97)].

C'est là que se joue, une fois de plus, la contradiction : et on peut se demander si la négation de la paraphrase n'était pas tout simplement l'une des illustrations de la *dénégation* inhérente à la question de la paraphrase dans l'institution scolaire ; il est difficile de reconnaître que ce qui est condamné est pratiqué – et il est plus pratique de donner deux noms différents à la même pratique, selon qu'elle est ou non légitimée... Ce qui tient jusqu'à ce que l'on se rende compte qu'effectivement c'est la même chose que l'on désigne différemment selon les cas. La prise de conscience, *jouée* par le professeur, qui n'est pas dupe de ma façon très directive par moments de l'amener à dire ce que j'attends, n'en est pas moins significative :

Mais finalement, peut-être qu'à l'issue de ce bref entretien, je dirais que la paraphrase c'est peut-être lorsque l'on dit... Oui faire comprendre à un élève ce qu'il ne comprend pas c'est peut-être de la paraphrase et dans ce cas-là cela n'a rien de négatif, ni de condamnable [P5(99)].

Je crois que c'est ça. En tout cas j'opposerais, si je considère que la paraphrase est quelque chose de négatif et comme je l'ai en tête... Ce qu'on m'a toujours dit, finalement je reproduis ce qu'on m'a dit, on a dû le mettre dans des copies où j'ai dû entendre que le prof. disait quand j'étais moi-même élève, c'est de la paraphrase sur le ton... Donc je savais, je vis sur cette représentation, mais ça c'est un grand classique. Chez les enseignants c'est de reproduire... Ce n'est pas forcément bon [P5(105)].

7.2.10. La paraphrase... quand même

Cette contradiction, lente à émerger chez P5, est patente dans le discours de tous les professeurs. Prenons encore P1 comme illustration de cette alternance de l'usage péjoratif ou neutre du mot selon les circonstances. Pour cette professeur, on peut désigner par *paraphrase* une forme de discours pour ensuite signaler que sa réalisation est possible, sans être alors qualifiée de *paraphrase*. De fait, note cette professeur, on paraphrase en collège et en lycée professionnel (on l'a vu plus haut), mais aussi dans certains exercices du baccalauréat :

Ben oui, la paraphrase c'est un des fondements du type 1, d'exercices de type 1 du bac, maintenant l'exercice de type 1 c'est le texte, comment on appelle ça, le texte... argumentatif. Et quand on a une question type

« résumer la thèse de l'auteur dans le troisième paragraphe », par exemple, c'est une forme de paraphrase [P1(62)].

Et dans les cours de lycée quand on commente un texte :

Simplement par exemple, cette année les élèves de STT ont les *Confessions* de Rousseau, au programme. C'est pas un texte simple pour des élèves en technologie donc je suis passée par une phase « ce que raconte Rousseau » [P1(76)].

La professeur d'ajouter :

Et dans ce sens-là, la paraphrase n'est pas négative. C'est évaluer le taux de compréhension de l'élève [P1(62)].

De même :

En LP, on fait de la paraphrase, mais dans le sens positif du terme [P1(70-72)].

Ce qui l'amène à cette conclusion, en rupture avec l'emploi spontané au début de l'entretien, fortement péjoratif :

Donc en fait moi je pense que ce terme est péjoratif dans une certaine conception élitiste de l'interprétation du texte, maintenant il faut revenir aux réalités des élèves, les élèves ne comprennent pas forcément le texte, donc il faut passer par ça. Dans ce cas-là, il faut revaloriser le terme de paraphrase [P1(80)].

Ce qui est ici intéressant est que la paraphrase devient non une erreur, mais une nécessité, le mot étant toutefois réservé, dans la pratique, à la première... La contradiction réside dans le fait qu'il est possible de désigner par *paraphrase* à la fois un discours identifiable objectivement comme reformulation et un discours de reformulation insuffisant...

Pour P1, « il y a une connotation négative dès le départ sur le terme *paraphrase* » [P1(80)] ; pour P3 : « La paraphrase a un côté négatif, tout simplement. C'est la connotation » [P3(135)]... On se rappelle le travail sémantique et lexical de P2 pour tenter de donner une logique au « sens péjoratif du terme » [P2(10)], qu'il « emploie [...] comme un épouvantail » [P2(16)]. Or, ces trois professeurs sont amenés peu à peu à reconnaître que ce qu'ils définissent comme paraphrase, en apparence objectivement, se pratique plus ou moins couramment, sans être alors appelé *paraphrase* ; ce à quoi aboutissent également les deux autres professeurs : « Dans ce cas-là, cela n'a rien de négatif, ni de condamnable » [P5(99)], « Cela n'est pas forcément négatif dans la mesure où cela fait partie de l'apprentissage de l'élève » [P4(56-58)].

7.2.11. Bilan des entretiens

Ces propos de professeurs reflètent les contradictions des discours scolaires sur la paraphrase : les caractéristiques objectives de ce qui est désigné *paraphrase* se retrouvent dans des pratiques qui ne portent pas ce nom, mais c'est pourtant sur le discrédit de ces caractéristiques-là que se légitime l'interdit de la paraphrase.

Traversant le discours de chacun des professeurs interrogés, la contradiction apparaît aussi quand on confronte les entretiens. Qu'y a-t-il de commun, dans les déclarations théoriques, entre le partisan de la « littérologie » (P2) et sa collègue qui, pour éviter la paraphrase, « demande de réfléchir sur le sens » (P4) ? Le refus de la paraphrase, certes, mais laquelle ? Le mot *paraphrase* ne désignerait-il pas pour P3 la *reformulation* que P2 distingue de la *paraphrase*, ou les attentes de P4 ?

C'est le deuxième aspect saillant de ces entretiens : les frontières, pourtant posées clairement au départ, se révèlent toujours floues, surtout si l'on imagine simultanément le tracé fait par divers professeurs¹. Cela renvoie sans doute à des pratiques (déclarées) également diversifiées : les professeurs disent utiliser constamment le mot, soit « comme un épouvantail » [P2(16)], soit comme l'erreur que l'on « présente aux élèves » [P5(11)], mais peuvent, comme ces deux professeurs, ne pas la considérer comme un élément important de l'évaluation, parce qu'ils n'en voient pas dans les copies, quand telle autre la considère comme centrale dans l'évaluation [P1(14)] ou la correction [P3(48)].

Le discours des professeurs interrogés est dans la droite ligne des rapports de jurys et des propos de manuels. À ceci près qu'ils perçoivent en général la difficulté de cerner la question de la paraphrase et d'envisager des apprentissages construits du commentaire de texte avec les élèves : c'est la différence sans doute entre un discours théorique et une analyse de pratiques...

1. J'ai volontairement négligé la question des frontières historiques dans l'analyse des entretiens, d'une part parce que le propos n'est jamais venu spontanément mais a toujours été amené par une question de ma part, d'autre part parce que les remarques faites ne sont pas très homogènes et peu exploitables pour déterminer la conception qu'ont les enseignants de la paraphrase. D'autant que la vision historique des enseignants interrogés est fortement variable : P1 fait allusion par exemple aux traductions du XIX^e siècle, quand P2 parle de Lagarde et Michard, alors que P4 et P5 évoquent leurs souvenirs personnels et P3 ceux de sa mère.

7.3. ENTRETIENS AVEC DES ÉLÈVES

En fait, Madame, on doit faire de la paraphrase alors ?

ANTHONY (*élève de troisième du collège A. Debeyre de Marquette-lez-Lille*¹)

Seules les conceptions que peuvent avoir les professeurs de la paraphrase ont jusqu'ici fait l'objet de diverses enquêtes, que ce soit au travers des annotations de copies (chapitre 6) ou par questionnement direct (les deux premières sections de ce chapitre 7). Il est temps de s'intéresser au pôle *élèves* et d'ouvrir ainsi une nouvelle entrée dans la recherche² ; j'ai rencontré pour cela dix élèves de lycée³, avec qui je me suis entretenu de commentaire de texte en général, pour aborder incidemment (et le plus tard possible dans l'entretien) la question de la paraphrase. On trouvera en annexe 9 mon guide de questionnement ainsi que la transcription intégrale des entretiens (où les élèves sont désignés par la lettre E et un chiffre, donné selon l'ordre chronologique des entretiens).

J'ai décidé, dès le départ, de ne pas mener avec les élèves des entretiens d'explicitation, pour deux raisons principales. D'une part, de tels entretiens sont destinés à l'interviewé en ce qu'ils s'insèrent dans une relation pédagogique où ce dernier est apprenant et l'interviewer, formateur ; or, mon seul objectif, dans ces entretiens avec les élèves, comme dans ceux que j'ai eus avec les professeurs, est de m'apporter des informations pour améliorer ma compréhension du phénomène de la paraphrase et de sa perception par les acteurs. D'autre part, l'entretien d'explicitation veut faire apparaître la *verbalisation de l'action*, pour reprendre l'expression P. Vermersch (1994, p. 17) ; or, ce n'est pas d'*action* qu'il s'agit ici (comment les élèves s'y prennent pour éviter la paraphrase), mais plutôt de *discours* (comment les élèves se représentent la paraphrase) : les conceptions qu'ont les élèves de la paraphrase sont intéressantes ici en ce qu'elles informent sur l'organisation de l'interdit de la paraphrase dans le champ scolaire.

J'ai donc fait le choix de mener avec les élèves des entretiens semi-directifs, comme avec les professeurs. Cela entraîne un positionnement certainement moins efficace pour le questionnement... et des résultats à la mesure de ce choix hybride : je n'ai pas réussi à créer les conditions d'une parole vraiment libre de la part des élèves, guidés outre mesure dans leurs réponses⁴. Néanmoins, quelques enseignements intéressants peuvent être tirés de leurs propos, qui ne confirment que partiellement les

1. La question fut un jour (le 7 novembre 1998) posée par un élève à son professeur dans un cours de français, à propos d'un exercice de lecture ; l'étonnement de l'élève signalait une collusion avec un interdit posé récemment par le professeur d'histoire.

2. Les chapitres suivants seront en effet de plus en plus centrés sur les élèves et leurs productions, pour aboutir à l'analyse, dans la toute dernière section (11.2.), de discours tenus par les élèves sur la paraphrase dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.

3. Il s'agit des lycées de Wingles et de Beuvry, soit des lycées où enseignent certains des professeurs que j'ai interrogés ; je n'établirai cependant aucun lien entre les professeurs rencontrés et les élèves : cela aurait une faible valeur indicative. Les dix élèves se répartissent ainsi : 4 de Wingles, 6 de Beuvry ; 4 élèves de seconde, 5 de première, une de terminale ; 4 filles, 6 garçons ; de 15 à 20 ½ ans.

4. La longueur de mes interventions en est un signe (ô combien négatif !) particulièrement parlant.

deux grandes hypothèses que je m'étais formulées pour mettre en œuvre ces entretiens : d'une part une connaissance réelle de l'interdit de la paraphrase ; d'autre part, une certaine stéréotypie des définitions, deux phénomènes qui apparaissent comme des *effets d'enseignement* ou des *effets de discours magistraux*. Précisons que si j'ai commencé mes entretiens par des remarques générales sur le commentaire, je n'en rendrai pas compte, centrant mon attention sur la seule question de la paraphrase¹.

7.3.1. La paraphrase, une répétition... mais en quels termes ?

Les définitions de la paraphrase sont assez logiquement la traduction du discours magistral, jusque dans les termes employés, où l'on retrouve les expressions déjà maintes fois rencontrées² :

- Oui, c'est réellement **reprendre** bêtement les termes inscrits dans le texte sans pourtant les expliquer [E1(52)].
- La paraphrase c'est **redire** ce que l'auteur a voulu dire [E2(52)].
- Quand on **reprend** les mêmes termes. Quand on **reprend** les mêmes phrases [E3(46)].
- Oui, quand on **raconte** le texte c'est un petit peu de la paraphrase, on reprend pas les mots de l'auteur mais **on dit les mêmes choses** avec d'autres mots [E4(76)].
- On **répète** le texte [E5(144)].
- La paraphrase, pour moi, c'est **quand on cite le texte directement** [E6(112)].
- La paraphrase c'est toujours **dire la même chose** mais différemment. [E7(60)].
- C'est **répéter mot pour mot** ce qu'il y a dans le texte, dans la question [E8(84)].
- Ça mon prof de français l'avait dit l'année dernière. Il m'avait dit : « Surtout pas de paraphrase ». Parce qu'il m'avait dit : « La paraphrase c'est **répéter** ce que dit l'auteur mais en plus mal ». En fait, bien sûr, on peut remplir des pages avec de la paraphrase ; on **réécrit** simplement ce qu'a dit l'auteur, mais on ne va pas vraiment au fond des choses, on ne cherche pas vraiment à dégager vraiment le fond. On **recopie** un texte, en plus mal, bien sûr, on commet des erreurs [...]. Et je sais que le prof à chaque fois qu'il nous rendait un commentaire il disait de ne pas paraphraser : « Paraphraser c'est **reprendre** les termes de l'auteur mais en plus mal » [E9(42 et 80)].

L'origine magistrale de la définition est clairement affichée par E9, qui est en même temps – et ce n'est assurément pas un paradoxe – celle qui assimile le mieux le discours. Elle partage d'ailleurs avec E3 la particularité d'utiliser le mot spontanément,

1. Une remarque concernant l'entretien avec E5 : les réponses de l'élève sont presque toutes inaudibles, mais je garde quand même l'entretien à la fois pour les bribes intéressantes que contiennent les réponses de l'élève et pour la conduite d'entretien, clairement audible.

2. Seul E10 ignore ce qu'est la paraphrase, qu'il prend pour une figure de style : voir les répliques E10(92-98). Il faut noter que chez E4, où la paraphrase est définie comme un défaut du commentaire, elle peut également devenir à un autre endroit une figure de style : « Ben non ils nous ont appris toutes les figures de style : métaphore, paraphrase... Donc on a vu la paraphrase là-dedans » [E4(96)].

en réponse à une question sur les dangers ou les défauts que l'on rencontre dans le commentaire de texte.

Il est normal dès lors que l'on retrouve dans les définitions des élèves les mêmes termes que dans les discours des professeurs : la paraphrase est définie comme une reformulation à l'identique d'un texte ; mais – et c'est là un élément d'originalité – l'accord ne se fait pas sur la nature de cette identité : s'agit-il d'une reformulation *en d'autres termes* ou *dans les mêmes termes* ? Qu'on compare, comme exemplaires, ces trois couples de définitions de la paraphrase :

- | | | | |
|------|--|----|---|
| ① E1 | C'est réellement reprendre bêtement les termes inscrits dans le texte [E1(52)]. | E9 | Paraphraser c'est reprendre les termes de l'auteur [E9(80)]. |
| ② E2 | La paraphrase c'est redire ce que l'auteur a voulu dire [E2(52)]. | E7 | La paraphrase c'est toujours dire la même chose [E7(60)]. |
| ③ E8 | C'est répéter [...] ce qu'il y a dans le texte[E8(84)]. | E9 | La paraphrase c'est répéter ce que dit l'auteur [E9(42)]. |

L'identité des définitions cache leurs fortes divergences, puisque E7 et E9 envisagent clairement une reformulation avec *changement des termes* (« différemment » [E7(60)]) ; « en plus mal » [E9(42 et 80)], alors que les définitions de E1, de E2 et de E8 supposent une reformulation *dans les mêmes termes* : « les termes, eux-mêmes. Les termes, tels qu'ils sont dans le texte » [E1(98)] ; « avec ses mêmes mots » [E2(52)] ; « mot pour mot ce qu'il y a dans le texte » [E8(84)]¹.

Ce n'est pas seulement une question de définition : dans les propos de ces derniers élèves, quand on leur demande ce qu'il faut faire pour éviter la paraphrase, ce qui ressort est bien que pour ne pas paraphraser, il ne faut pas reprendre les mêmes mots du texte :

- Et il ne faut pas prendre les phrases du texte. En fait, il faut le dire avec nos mots à nous, et rédiger [...]. C'est-à-dire **on ne prend pas mot pour mot**. On prend les idées essentielles de la réponse [E8(162-166)].
- Ben j'arrivais pas justement à trouver d'autres, des **synonymes**. Ce qui fait que par ci, par là j'en remettais à peu près mais, puis je décalais pas assez du texte, je reprenais le même ordre [...] Ben il faut peut-être, il faut le relire, il faut pas le lire beaucoup, quand on veut traduire quelque chose il ne faut pas se pencher sur le texte, faut lire le paragraphe puis réexpliquer **mais avec ses mots** [E2(62 et 68)].

Ce qui serait, pour tel autre élève, évidemment de la paraphrase, puisqu'il la définit ainsi :

1. C'est d'ailleurs, pour certains de ces élèves, ce qui permet de distinguer résumé et paraphrase : « Justement le résumé est l'utilisation de termes propres à celui qui fait le résumé, donc il n'a pas à reprendre les termes de l'auteur » [E1(96)]. « Le résumé, il ne doit y avoir aucun même mot de l'auteur, il doit être totalement différent » [E2(113)].

C'est quand on dit une phrase avec des autres mots [...]. On reprend pas les mots de l'auteur mais on dit les mêmes choses avec d'autres mots [E4(70 et 76)].

En fait, seuls trois élèves (E4, E7, E9) pensent que la paraphrase consiste en une reformulation *en d'autres termes* d'un même contenu¹, ce qui la différencie de la *citation* :

- *Et quand on dit la même chose avec les mêmes mots ?*
- C'est de la citation [E4(79-80)].

Les cinq autres (E1, E2, E3, E6, E8)² voient dans la paraphrase une reprise à l'identique du texte, ce qui en fait une forme de *citation* qui ne dirait pas son nom :

- - *Ça veut dire quoi paraphraser ?*
 - Quand on reprend les mêmes termes. Quand on reprend les mêmes phrases [...]. Je ne sais pas, comme quand il y a une phrase difficile, qu'il faut l'expliquer, si on reprend les mêmes verbes, les mêmes mots ça va pas. Si on veut faire ça, il faut mettre entre guillemets, il faut carrément citer [E3(45-48)].
- - *Oui, alors on va revenir au commentaire de texte en français ; lorsque l'on fait une citation est-ce que c'est de la paraphrase ?*
 - Oui. Mais en fait, on ne met pas une phrase, on met un morceau de phrase. On ne doit jamais mettre une phrase pour une citation.
 - *D'accord. Donc il faut mettre des citations ?*
 - Paraphraser [E8(175-188)].

La différence entre citation et paraphrase, pour E6, ne tient pas à la forme de la reprise des mots, mais à son utilisation :

- *Quelle est la différence entre la paraphrase et la citation ?*
- C'est que la paraphrase il n'y a pas d'explication, mais que pour la citation on en donne une [E6(121-122)].

Cette identité amène E2 à parler de *plagiat* [E2(58, 64, 70, 74)], et à la juger *malhonnête, pas normale, pas correcte* [E2(62, 70)] : c'est ce qui en légitime l'interdit [E2(74)].

Cette façon d'envisager la paraphrase est ce qui distingue le plus certaines conceptions d'élèves et celles des professeurs³ : il n'est pas impossible de voir là non seulement le signe de la difficulté à envisager les contours d'un problème défini de façon souvent contradictoire par les professeurs eux-mêmes, mais encore la trace d'un malentendu didactique assez typique, qui repose sur l'écart entre le discours fondé sur l'évidence disciplinaire et sa réception par l'*apprenant*.

1. Du moins dans les définitions qu'ils donnent au départ. Au cours de l'entretien, il arrive que l'on sente un glissement : « Mais on ne doit pas reprendre les mots parce que là c'est de la paraphrase pure » [E9(92)].

2. On se rappelle que E5 est trop inaudible pour que l'on puisse savoir ce qu'il en est pour lui ; quand à E10, il ignore la question de la paraphrase dans le commentaire.

3. On vérifiera cette identification de la paraphrase et du plagiat dans l'analyse de « fiches techniques » rédigées par des élèves sur la paraphrase : voir *infra*, p. 515 (11.2.3.).

7.3.2. Une dévalorisation fondée sur l'absence de recul

On retrouve un accord entre les définitions des professeurs et des élèves dans la dévalorisation de la paraphrase, quelle que soit la conception qu'on en a : c'est « reprendre bêtement » les termes du texte [E1(52)], c'est du « recopiage bête et méchant » [E9(70)]. Il est assez logique que ce soit *les autres* qui se laissent aller à paraphraser *bêtement*, comme dans ces remarques :

- Certaines personnes réécrivent tout de suite. Tout de suite, oui ; « comme à la ligne untel » et puis ils réécrivent tout. **Tout bêtement**, sans même y réfléchir et puis sans donner d'avis [E6(114)].
- Mais ils s'arrêtent **bêtement** à la paraphrase alors que derrière il devrait y avoir un commentaire pour que ce soit plus consistant [E9(78)].

E9 cite le propos de son professeur pour les reprendre à son compte ensuite, en forçant sur l'évidence ainsi construite (« bien sûr »)...

Il m'avait dit : « la paraphrase c'est répéter ce que dit l'auteur mais **en plus mal** » [...]. On recopie un texte, **en plus mal, bien sûr**, on commet des erreurs [E9(42)].

La conclusion est assez logique :

On ne voulait pas paraphraser l'auteur. On se disait : « **On va faire mal**. Qui dit mal dit mauvaise note » [E9(80)].

Paraphraser, c'est *faire mal*... C'est faire mal, en fait, dans une logique de la distance. La paraphrase dénote une absence de recul :

Parce qu'on arrive pas bien à **se décaler** du texte, **on est trop dans le texte**, on ne prend pas assez de **recul** [...]. Je **décalais** pas assez du texte, je reprenais le même ordre [...], la paraphrase c'est quand **on est trop dans le texte**. [E3(50, 62 et 102)].

« Être trop dans le texte¹ », en « reprendre le même ordre », c'est ne pas prendre le *recul* nécessaire à l'analyse, ce qui sera précisé plus loin, au prix de l'abandon de l'idée de *décalage* :

Pas décaler, **prendre du recul** pour mieux **l'analyser** [E3(112)].

Ce *recul* propice à *l'analyse* oblige à ne pas *suivre l'ordre* du texte, à le *raconter*. E4, pour qui « quand on raconte le texte c'est un petit peu de la paraphrase », pose bien l'antinomie :

On **raconte** le texte au lieu de **commenter** [...]. Oui, il fallait pas **raconter**, il fallait **expliquer** [E4(46 et 64)].

1. Expression que l'on retrouve à la fin de l'entretien [E2(116)]

C'est ainsi que pour E6, la paraphrase est absence de réflexion :

La paraphrase, pour moi, c'est quand on cite le texte directement. **Sans avoir réfléchi** on donne tout de suite des exemples sans rien expliquer [...]. Quand on a des questions auxquelles on doit répondre sur le texte, qu'on doit s'appuyer sur un texte, certaines personnes réécrivent tout de suite. Tout de suite, oui ; « comme à la ligne untel » et puis ils réécrivent tout. Tout bêtement, **sans même y réfléchir** et puis sans donner d'avis [E6(112-114)].

C'est ce qui la fait contrevenir aux règles de *l'explication*, en économie :

On m'avait dit : « **vous ne répondez pas à la question** ». Donc c'est que j'avais eu faux, que je n'avais même pas donné d'**explication**, que j'avais recopié directement [...] c'est notre prof. d'économie qui nous a dit : « il ne faut pas paraphraser ». Elle nous l'a dit directement ; ce n'est pas la peine de paraphraser, si vous ne donnez pas d'**explications**. [E6(136-138)].

Comme en français :

En français, la prof nous l'avait dit pour le bac. Pour le bac surtout, elle nous avait dit. Elle nous avait donné le conseil : « Surtout ne faites pas de paraphrase, sinon vous n'aurez pas de points. Ce sera comme si vous n'aviez **pas répondu à la question** » [E6(144)].

C'est l'avis de E9, qui parle de ses camarades :

Ils n'**expliquent** peut-être pas assez [...]. Je trouve qu'ils **expliquent** pas assez... Pourquoi l'auteur a écrit ça... En fait **ils se contentent d'écrire** : « **l'auteur a écrit ça** ». Mais ils n'**expliquent** pas pourquoi il a écrit, dans quel but... Mais ils s'arrêtent bêtement à la paraphrase alors que derrière il devrait y avoir un **commentaire** pour que ce soit plus consistant [E9(76-78)].

Il *s'arrêtent* ou, comme chez E7, « ils tournent toujours autour du pot [...]. On tourne autour... Autour du thème... » [E7(82 et 176)].

7.3.3. Une pratique scolaire identifiée

Le commentaire est ainsi construit en partie sur le critère de la non-paraphrase. Le problème évidemment est que l'interdit est généralisable : si la paraphrase dénote une absence de réflexion, comment la légitimer ailleurs ? Il n'y a pas véritablement contradiction mais à tout le moins télescopage entre l'exigence de reformulation dans certains exercices (n'ayant pas nom *paraphrase*) en vigueur au collège comme au lycée et l'interdit de la reformulation (baptisée *paraphrase*) dans le commentaire de texte :

- Cette façon de répéter un texte... Ce qui est dans un texte, etc. Est-ce que c'est quelque chose que vous faisiez avant en collège, par exemple ? Est-ce que cela vous arrivait... un texte... d'avoir à le répéter ?

- Oui.
- *Vous pouvez me donner des exemples ?*
- Quand on étudie un livre souvent, il fallait faire une sorte de suite pour le livre et en fait... On utilisait tout le temps... Il n'y avait pas que moi au collège. Et on prenait des extraits dans le texte qu'on mettait dans la rédaction.
- *Et ça c'était bien ou ce n'était pas bien ?*
- La professeur disait qu'il fallait donner nos idées et pas les idées de l'auteur.
- *Est-ce qu'elle appelait cela « paraphrase » ?*
- Non [E8(143-150)].

La perception de la *suite de texte* comme paraphrase¹ oblige à reconsidérer la définition de celle-ci. Comme dans les discours magistraux, la paraphrase est décrite comme reformulation (et frappée en tant que telle d'interdit dans le commentaire), mais toute reformulation ne porte pas ce nom dans les pratiques. Le même problème se pose à propos des résumés. On suivra le raisonnement de E9, suffisamment construit pour poser les problèmes – ou les faire surgir.

Rappelons-nous que pour E9, « paraphraser, c'est reprendre les termes de l'auteur mais en plus mal », ce qui est « faire mal » dans le commentaire [E9(80)]. D'où ma question, naïvement posée, qui crée un certain embarras :

- *Et est-ce qu'il existe... dans les exercices scolaires, des exercices que l'on peut considérer comme de la paraphrase... mais qui sont autorisés ?*
- [5 secondes] Quand on a des résumés de texte, peut-être. Je pense que là **c'est de la paraphrase**. Quand on a plusieurs pages à lire et au lieu de lire ça on lit un résumé tiré d'un texte. **Ça c'est de la paraphrase pure**, enfin je pense [E9(87-88)].

Cette « paraphrase pure » n'est plus dévalorisée, ce qui est assez logique, puisque c'est une exigence scolaire, présente au baccalauréat [E9(89-90)] ; sur cette observation, E9 précise sa pensée :

Des résumés, oui. Quand on a un texte argumentatif et on a résumé tel paragraphe. Oui, **ça c'est de la paraphrase**. Mais en fait, la paraphrase on doit en reprendre... On ne doit pas reprendre les mots... pas reprendre aucun mot de l'auteur, je crois. Même des fois, c'est difficile. Par exemple, un coup j'ai eu un texte sur la nature, mais on ne peut pas employer un autre mot que « nature », même « environnement » cela se rapproche, mais ce n'est pas pareil. Mais on ne doit pas reprendre les mots **parce que là c'est de la paraphrase pure**. Je pense s'il faut prendre des autres mots, employer des autres phrases, ne pas faire tout de la même façon. Il faut montrer que l'on compris aussi. Parce que de **la paraphrase** ce n'est pas toujours avoir compris le texte [E9(92)].

On voit bien ici le signe d'un problème réel dans la conceptualisation de la paraphrase – problème qui est ici celui de l'élève mais dont on sait bien l'origine institutionnelle – dans le glissement qui s'opère : plus haut, la « paraphrase pure »

1. On a noté plus haut la place des exercices d'*écriture-imitation* dans les pratiques paraphrastiques scolaires actuelles (voir *supra*, p. 80 *sq.* [1.5.1.]) : on reviendra plus loin sur leur intérêt dans une approche didactique de la paraphrase (voir *infra*, p. 459 [10.1.4]).

caractérisait le résumé, pour ici désigner un mauvais usage des règles du résumé ; et le mot *paraphrase*, employé de façon neutre au début de cette remarque, pour désigner le résumé en général, se charge à nouveau d'une valeur péjorative à la fin – ce qui engendre une réelle contradiction. Il était logique que je saute sur l'occasion pour demander à l'élève de poursuivre sa réflexion, en reprenant ses mots et en les mettant en relation avec un propos tenu plus haut [E9(93)], ce qui me vaut cette remarque faite sur un ton agacé (que la transcription ne peut pas rendre) :

Oui... Mais ce n'était pas un résumé qu'il fallait faire. C'est vraiment commenter le texte, alors que là je vous parle d'un résumé de texte [E9(94)].

Il ne me restait plus qu'à poser à nouveau la question :

- *D'accord ! Et donc dans un résumé... alors voilà... un résumé ce n'est pas nécessairement de la paraphrase ?*
- Non. Enfin...
- *Je suis embêtant.*
- Quand on fait un résumé, on ne commente pas un texte.
- *Oui, d'accord.*
- Donc si, quand même, c'est de la paraphrase, on est obligé de reprendre les idées du texte et de les réécrire. Oui, si c'est de la paraphrase.
- *Pourquoi on n'appelle pas ça « paraphrase » ?*
- Parce qu'on n'emploie pas le mot... Par exemple si le texte fait une page c'est un résumé, cela veut dire qu'il est plus court notre résumé.
- *Oui.*
- Alors que la paraphrase on peut en écrire autant, reprendre chaque phrase en étalant certains mots.
- *D'accord. C'est plus long.*
- Enfin je pense [E9(87-106)].

Un nouveau critère (la longueur) permet de sortir de cette évidente contradiction construite par le discours magistral (en général) qui définit *absolument* la paraphrase comme reformulation et qui assigne d'office à cette dernière un coefficient négatif, pour ensuite reconnaître qu'il existe des reformulations légitimes – qui ne sont pas baptisées *paraphrases* ; ce qui relativise le jugement porté sur la paraphrase, cantonnée du coup, mais après coup dans le seul champ du commentaire de texte : ce n'est plus la reformulation qui est alors marquée négativement, c'est la reformulation dans le commentaire¹...

1. Ajoutons : dans le commentaire scolaire. Il est intéressant de lire les remarques de E9 (sur mes sollicitations) quant à la différence entre les pratiques scolaires et non scolaires de commentaire : « Je pense que dans le langage courant on peut paraphraser. C'est seulement dans les copies ; il y a des critères... et c'est interdit de paraphraser [...]. Dans la vie, il n'y a personne pour vraiment nous juger, nous dire : "Attention tu paraphrases, ce n'est pas bien". Alors que dans les copies, il y a sûrement des critères et je pense que si on s'arrête à la paraphrase on ne va pas vraiment au bout du commentaire. On se contente de rappeler ce que l'auteur a dit, au lieu d'aller vraiment au bout » [E9(142-150)].

7.3.4. *Interdit ou obligation ?*

Ce qui ne règle pas tout... À cet égard, le plus intéressant (sinon le plus inattendu), dans les paroles d'élèves, sont les traces du paradoxe selon lequel la reformulation dans le commentaire est à la fois interdite (et en ce cas appelée *paraphrase*) mais nécessaire (sans avoir alors jamais ce nom). E9, si prompte à reprendre à son compte l'interdit, exprime le plus clairement ce paradoxe, sans que j'aie trop à la solliciter ; alors que je lui demandais si cela lui arrivait de paraphraser et qu'elle me répondait que « par moments oui », elle ajoute :

- Ben... on est quand même **obligé**, par exemple quand c'est un texte narratif, on est **obligé** de... Je ne sais pas comment expliquer... de suivre la chronologie des événements. Donc on est **obligé** de, par exemple : « il entre dans la pièce » alors que l'auteur il expliquait différemment. On est **obligé** de reprendre certains mots du texte.
- **On est obligé ou on n'a pas le droit ?**
- Normalement **on n'a pas le droit**, mais à certains moments on est **obligé**.

À ma question : « Comment on s'en sort ? », la réponse relativise ce qui était pourtant au départ, et sera plus encore ensuite, posé comme absolu :

Il faut l'éviter au maximum. **Mais un petit peu... je trouve qu'un petit peu dans une copie cela ne peut pas être vraiment mauvais.** Mais si vraiment la copie c'est que de la paraphrase, ce n'est pas vraiment du commentaire. Ce n'est pas ce que l'on recherche.

Mêmes conclusions pour E4 :

- **Pas le droit de paraphraser** mais..., il faut prendre quelques termes, c'est **obligé**, mais faut pas paraphraser tout le texte.
- *Est-ce que quand vous commentez un texte vous avez l'impression de le paraphraser ?*
- Certains passages mais pas tout, certaines choses.
- *Ça vous arrive de le faire ?*
- Des fois pour bien expliquer, comme on ne peut pas reprendre les mots **il faut quand même un peu, paraphraser un petit peu** [...].
- *Donc vous êtes obligés de le faire ? Et on vous le reproche dans ces cas-là ?*
- Quand il n'y en a pas trop, on me dit rien mais, si c'est tout le commentaire qui est paraphrasé, ben... il y a des reproches [E4(106-114)].

La position de E2 – ou plutôt sa difficulté à se positionner – est à cet égard significative ; quand apparaît dans l'entretien la question de la paraphrase, la première réaction est la suivante :

La paraphrase, moi je trouve ça normal. C'est un texte, l'auteur veut nous dire quelque chose, donc évidemment on cite l'auteur et on reprend ses propos. Et après redonner ça avec nos mots c'est déjà beaucoup plus difficile. Parce que si l'auteur a voulu dire quelque chose, il le dit avec ses mots, c'est pas pour que nous dix ans après on lui change ses mots et on va dire d'une autre façon ce qu'il a voulu dire [E2(50)].

On comprend mieux cette définition quand on se rappelle que la paraphrase est une reprise proche du plagiat pour E2 ; mais on voit bien poindre une contradiction, puisque la paraphrase comme plagiat est présentée (sur ma suggestion dans un premier temps, il est vrai) comme négative [E2(57-62)] et jugée malvenue si elle en était elle-même la victime en tant qu'auteur [E2(70)]... Cette position *morale* (« c'est peut être une histoire de morale » [E2(76)]) est contrebalancée par le propos suivant, particulièrement intéressant en ce qu'il renverse les positions des acteurs ordinairement en jeu dans les discours sur les *difficultés de compréhension* :

Non, parce qu'en vérité, une fois qu'on est imprégné dans le texte, **ce que les professeurs ne veulent pas comprendre**, c'est que parfois on ressent la même chose que l'auteur et on va le dire avec les mêmes mots. Et finalement je vais lire une phrase, une fois je vais lire le texte et je vais parler du texte, j'en parle et puis je sais pas il y a bien une phrase qui va me revenir, et ce sera inconscient, je vais en reparler mais inconsciemment. Je vais redonner la même phrase. Mais vraiment ce sera inconscient. Mais j'aurai plagié [E2(64)].

On ne saurait mieux exprimer la double valeur d'appropriation et de commentaire de la paraphrase... La fin de l'entretien reproduit des propos identiques :

Oui ça arrive, c'est normal, pour moi c'est normal que parfois il y a des mots, une phrase qui reviennent. À mon avis il ne faut pas en vouloir à quelqu'un parce qu'il redonne les mêmes mots, au contraire il faudrait lui dire : « C'est bien, vous avez compris le texte. » Dans ces cas-là on ne comprendrait pas qu'on a compris, la personne comprendrait pas que nous on a compris, mais s'il y a un ou deux mots qui reviennent ce n'est pas grave... [E2(121)].

La quantification minimale finale est une concession à l'interdit, dont la force n'échappe pas à E2, qui en analyse à sa manière, assez *politique*, les causes ; en effet, rappelant spontanément (sans même que je l'aie suggéré) l'importance de l'imitation au XVII^e siècle, il ajoute : « Alors je ne vois pas pourquoi nous on ne le ferait pas » [E2(78)] ; son explication mérite d'être lue avec attention, car elle entre à mes yeux fortement en résonance avec certains aspects que j'ai mis plus haut en lumière dans le discours de dénigrement de la paraphrase¹ :

Je pense qu'on n'a pas la notoriété qu'ont Molière et Racine. On ne peut pas se permettre de dire « je », de dire « je » quand c'est quelqu'un d'important qui l'a dit. **On doit rester plus bas qu'eux, enfin rester à notre place.** Puis essayer de retranscrire ce qu'ils veulent dire avec nos mots, même si c'est pas possible. Pour moi ce n'est pas possible. Si on veut dire quelque chose de quelqu'un, si on veut redire ce que quelqu'un a dit, il faut utiliser ses mots. Sinon le sentiment n'est plus pareil [E2(82)].

On pourrait bien sûr rétorquer à E2 que le commentaire n'est précisément pas une *redite*, mais ce serait faire bien du crédit à une pétition de principe, qui se trouve contredite dans les faits : le commentaire se construit aussi, en partie, sur la répétition,

1. Cf. notamment *supra*, sections 3.2. et 4.2.

sur la redite. C'est donc sous les auspices de cette élève que s'ouvrira la quatrième partie, dont l'enjeu est de faire un sort au couple « paraphrase et répétition ».

CONCLUSION DU CHAPITRE 7

Les propos des acteurs de terrain s'intègrent assez logiquement parmi les autres formes du discours scolaire sur la paraphrase, parmi lesquels les discours prescriptifs-évaluatifs des Instructions officielles, des manuels, des rapports de jurys de concours. Si leur spécificité est de prendre davantage en compte la difficulté à tenir des exigences parfois vécues comme contradictoires – ce qui les fait apparaître en général moins dogmatiques que d'autres discours – on y retrouve les traits essentiels qui avaient déjà été isolés : la paraphrase, définie comme reformulation, est considérée comme indue par nature dans le commentaire du texte littéraire, ce dernier étant conçu comme impossible à reformuler. Les propos sur la paraphrase font jouer des oppositions entre sens littéral et littéraire, contenu et forme, sans qu'il y ait nécessairement convergence de vue des différents acteurs sur ces notions et leurs relations.

Chez les professeurs comme chez les élèves, ce qui ressort le plus est l'injonction paradoxale que le discours sur la paraphrase fait nécessairement, d'une manière ou d'une autre apparaître : la paraphrase est réputée impossible mais sa nécessité est reconnue. Si cette injonction paradoxale crée une contradiction que les professeurs, dans leurs propos, parviennent sans trop de peine (quoique avec une certaine gêne), à résoudre, le discours des élèves fait supposer qu'elle est l'une des sources des difficultés qu'ils ont à se représenter ce qui est attendu d'eux dans le commentaire littéraire. C'est sur cet aspect que des entretiens d'explicitation pourraient être utiles, en ce qu'ils pourraient faire apparaître les effets des contradictions inhérentes au discours sur la paraphrase dans la pratique de production (orale ou écrite) d'un commentaire – mais c'est au seuil de cette question de la pratique du commentaire que s'arrêtait notre enquête.

Bilan de la troisième partie

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

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

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

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

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

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

- d'une part entre cette conception à l'œuvre et une autre, qui pose que le texte dit littéraire ne peut être paraphrasé ;

- d'autre part entre le jugement de paraphrase émis par le correcteur et le jugement de non-paraphrase de l'élève, qui pense que son commentaire en dit plus (et dit autre chose) que le texte de l'auteur.

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

Il convient de préciser cela. Envisageons l'activité énonciative que représentent la réception ou la production du texte (α) et du métatexte (ϵ) par le correcteur (C) et par l'élève (E). Cette activité est, en réception, une reconstruction du sémantisme de α et de ϵ ou, en production, une *visée* de sémantisme pour ϵ . De sorte que l'on se trouve devant un certain nombre de sémantismes visés ou reconstruits par des (co-)énonciateurs :

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

Dans le métajugement de paraphrase, ce qui importe n'est pas le sémantisme du texte (α) visé par l'auteur (A) ou reconstruit par le correcteur (C)¹ mais l'écart entre les deux sémantismes suivants :

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

Ce qui peut se rendre par :

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

De la même manière, le métajugement de paraphrase ne met pas en jeu le sémantisme visé par l'élève dans la production de son métatexte – soit sé. ϵ V E –, mais ce sémantisme tel qu'il est reconstitué par le correcteur – soit (sé. ϵ V E) R C².

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

1. Ce qui correspond à la partie haute du schéma de C. Fuchs (1982a, p. 165) destiné à formaliser le jugement de paraphrase (ce schéma est reproduit ici-même : voir *supra*, p. 266).

2. En cela on se retrouve dans la situation décrite par le schéma de Fuchs.

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

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

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

QUATRIÈME PARTIE : PARAPHRASE ET RÉPÉTITION

Ouverture

Si le (méta)jugement de paraphrase est variable, la définition de la paraphrase est constante : elle est aujourd'hui constamment définie et condamnée comme *répétition*¹. Il faut prendre au sérieux l'idée que la paraphrase est répétition – à condition de poser qu'il existe de multiples formes de répétitions. Ce qu'Antoine Compagnon (1979, p. 54) affirme à sa manière :

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

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

Cette question est traitée par deux séries d'études, assez proches dans leurs objectifs comme dans leurs objets : le chapitre 8 montre que tout métatexte, par nature, répète quelque chose du texte – sa lettre ou ses effets ; le chapitre 9 montre que la répétition est un substrat discursif mais aussi cognitif du commentaire, lui est consubstantielle, est indispensable à son fonctionnement. Cette façon de traiter la question rendra floue la frontière entre texte et métatexte autant que celle entre paraphrase et commentaire, entre paraphrase et non-paraphrase. Certes, le chapitre 2 avait montré que cette porosité était constitutive du genre du commentaire à sa

1. On l'a vu dans les discours de disqualification des Instructions officielles, des manuels et des rapports de concours (*supra*, p. 142 [3.1.2.]), mais aussi dans les paroles des professeurs (p. 333 [7.1.1.] et 340 [7.2.1.]) et des élèves (p. 361 [7.3.1.]).

naissance¹ : mais il s'agit ici de montrer l'héritage actuel de cette donnée initiale – pour redonner à la paraphrase, sur un autre terrain, un peu de l'éclat qu'elle a perdu.

Les deux chapitres s'ouvrent par l'analyse de corpus scolaires, respectivement des questions et des réponses aux épreuves du brevet des collèges ; ce choix d'analyser ces corpus typiquement scolaires répond à deux partis pris : entrer dans le traitement d'une question complexe par des objets propres à l'école (quitte à aller ailleurs vérifier que l'analyse est généralisable) et donner une place particulière à des productions métatextuelles spécifiques au collège – pour les confronter avec celles du lycée et ainsi permettre de mieux percevoir les ruptures et les continuités entre les cycles.

1. Voir *supra*, p. 110 *sq.* (2.2.3.).

CHAPITRE 8 :

Un continuum entre texte et métatexte

INTRODUCTION

La répétition d'un élément textuel dans un métatexte rend parfois poreuse la frontière, pourtant absolue en droit, qui sépare le texte du métatexte. La première section de ce chapitre (8.1.) mettra en lumière ce phénomène, qui fait trembler les grandes oppositions fondatrices de l'interdit de la paraphrase : un commentaire paraphrastique s'appuie en effet sur un texte dont il incorpore (*répète*) certains éléments, selon des procédés linguistiques qu'il convient de mettre en lumière. Or, un tel phénomène est indispensable à la production de tout métatexte : c'est ce que fera apparaître l'étude suivante (8.2.), qui tentera de systématiser les observations faites à partir de corpus scolaires. Cela permettra, dans un troisième temps (8.3.), de montrer qu'il s'agit là d'un phénomène inhérent à tout métatexte, fût-il le plus savant.

8.1. LA DÉRIVE MÉTATEXTUELLE

Qui donc a dit : « Au commencement était la répétition ? »

GÉRARD GENETTE¹

Comment parler d'un texte sans le répéter peu ou prou ? Tout commentaire intègre en son sein des éléments du texte-source, qu'il combine avec des éléments qui lui sont extérieurs. L'étude qui suit² veut, par une approche empirique, montrer comment se réalise concrètement ce phénomène d'intégration d'éléments du texte au sein d'un métatexte. Elle se fonde sur un corpus scolaire, constitué des questions de compréhension au brevet des collèges³ (session de 1990), qu'on trouvera reproduit en annexe 10⁴.

8.1.1. Objectivation

La répétition du texte dans le métatexte est assez évidente quand un mot du texte-source est repris dans son commentaire : on partira donc de ce cas particulier de répétition. Mais le statut des mots d'un texte cités dans le métatexte est divers, comme on peut l'observer dans les réponses des élèves à des questions de compréhension, dont voici trois exemples typiques :

- | | |
|-----|---|
| Q21 | Comment expliquez-vous l'emploi du pronom indéfini « on » ? |
| Q30 | Pourquoi la fillette pleure-t-elle « exprès » ? |
| Q14 | Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ? |

Dans ces trois exemples, un mot du texte est repris dans la question. Mais il y a une différence dans la relation qu'entretiennent, dans l'un et l'autre cas, texte et métatexte. Dans Q21, l'élément du texte repris dans la question (« on ») est signalé comme tel à la fois par les guillemets et par la dénomination métalinguistique (« pronom personnel ») : cela lui donne clairement un statut autonymique. Dans Q30, en revanche, le locuteur reprend à son propre compte le mot du texte et brise de ce fait l'étanchéité de la frontière entre texte et métatexte, instaurant un état de dépendance entre les deux. Mais il reste les marques de la citation que sont les guillemets : ce n'est donc plus un mot autonome, mais à « connotation autonymique », pour emprunter son expression à J. Rey-Debove, qui définit (1997, p. 253) la connotation autonymique comme

1. Genette, *Figures IV* (1999, p. 101), en introduction à son court chapitre (p. 101-107) intitulé « L'autre du même ». Comme à son habitude, Genette donne des réponses (cf. les exergues des deux sections suivantes) pour aboutir à cette remarque : « Ma question reste, comme il lui convient plus qu'à toute autre, sans réponse. »

2. Dont une première ébauche a fait l'objet d'un article dans *Recherches* (Daunay, 1993b).

3. Selon la note de service du 30 janvier 1987 qui régit le brevet des collèges, « un texte littéraire [...] constitue le support de questions [...] de compréhension du sens. » (*Bulletin Officiel* n° 5 du 5 février 1987, p. 279 sq.).

4. Source : *Annabrevet des collèges - français 91*, 1990, Hatier. Les questions sont reproduites dans l'ordre de leur apparition dans ces annales, et numérotées en conséquence.

La situation d'un signe qui signifie, comme connotateur, son signifiant et son signifié dénotatif.

Rey-Debove ajoute (*ibid.*, p. 254) :

La connotation autonymique offre l'intérêt de signifier en bloc la chose et son nom, et de mettre en relation deux niveaux de langage dont l'un est hors code¹.

C'est ce qui fait s'estomper la frontière entre linguistique et métalinguistique. C'est davantage le cas quand le mot ne possède même pas les marques de la citation, comme dans l'exemple Q14 cité plus haut (« Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ? »). Qu'on puisse reprendre dans un métatexte un mot du texte est assez bien attesté dans l'usage courant... Mais cela pose un réel problème : si un mot ainsi repris peut, pour reprendre l'expression de Rey-Debove, « signifier en bloc la chose et son nom », de quelle *chose* à vrai dire s'agit-il ? Examinons les conséquences de la reprise du mot *remords* dans le métatexte de la question de compréhension Q14 :

- Le « remords » devient un sentiment réel. On dira qu'il l'est du fait de son usage ordinaire dans la langue : admettons-le (provisoirement). Toujours est-il qu'il est douteux que ce mot, dans un usage ordinaire, puisse être considéré comme objectif : son sens est au contraire lié à des conditions d'utilisation qui le rendent dépendant d'une situation d'énonciation spécifique, où les acteurs de l'énonciation sont fortement impliqués. C'est un mot qui a une connotation particulière, dont l'usage ne peut être que fortement subjectif. C'est ce que néglige la question quand elle reprend à son compte le mot « remords » ;

- Que le point de vue du narrateur soit essentiel dans la construction d'un tel sentiment est un fait – textuel – occulté par le métatexte, du fait de l'absence de guillemets. Or, le « remords » est un sentiment que le récit (ou plutôt son narrateur) construit et applique au personnage d'Arzel : ce n'est pas une donnée du réel, c'est un effet du texte ;

- Dans la question, le monde fictif et le monde « réel » ont une connivence de fait, puisque l'on peut parler de l'un avec les mots de l'autre.

Ces trois effets caractérisent ce qu'on peut appeler une *objectivation*² : la question utilise un concept (« remords ») que le récit construit effectivement, dans le monde fictif où évolue le personnage. Ce concept franchit la frontière du texte pour entrer dans le métatexte : pour Q14, le « remords » existe en tant que tel, hors texte, et n'est pas seulement un effet textuel. Q14 « assume » donc le texte en reprenant à son compte un de ses éléments, et crée un effet de dépendance entre le texte et le

1. Rey-Debove donne, pour illustrer sa définition, l'exemple du mot *marginal* dans ces deux phrases : « C'est un marginal, comme on dit aujourd'hui » ; « C'est un marginal, comme on appelle maintenant l'inadapté social. »

2. « Phénomène par lequel une image est prise pour un objet actuel, par exemple dans une hallucination ou une illusion » : A. Lalande (1938, p. 530, s.v.). Si le mot a été repris, dans un sens pathologique, par le vocabulaire de la psychanalyse, il n'y a évidemment rien de *pathologique* dans le phénomène d'objectivation en lecture, n'en déplaise à M. Picard (voir *supra*, p. 231 [4.2.7]). Mais le concept permet de définir plus précisément *ce qui se passe* quand un métatexte reprend dans son discours un objet textuel, sans rendre compte justement de *l'effet textuel* d'objectivation.

métatexte : s'est ainsi opérée une *dérive* dans le métatexte, une *dérive métatextuelle*, par incorporation d'un élément proprement textuel.

Cette dérive métatextuelle est évidente dans ce cas où un mot du texte est repris sans aucune marque autonymique ; mais elle est en fait de même nature dans le deuxième exemple donné plus haut :

Q30 Pourquoi la fillette pleure-t-elle « exprès » ?

Le fait que ce mot soit entouré de guillemets lui confère les vertus de la connotation autonymique (ce qui était douteux pour *remords*), mais n'annule pas l'effet de dérive métatextuelle : la distance avec le texte est gommée, l'incorporation du mot dans le métatexte ne met pas en doute sa réalité.

8.1.2. Un discours idéologique sur un contenu idéal

À ce stade, il est possible de classer dans le corpus les questions reprenant un mot ou un groupe de mots du texte, selon que cette reprise fait s'opérer (liste 1) ou non (liste 2) une dérive métatextuelle. Précisons cependant que dans les exemples de la liste 2, le phénomène de dérive métatextuelle peut parfois s'observer, mais n'est pas directement induit par la reprise d'un mot du texte. Une analyse ultérieure permettra de repérer d'autres facteurs de dérive métatextuelle¹.

Liste 1

- Q4 Dites ce qui contribue à rendre solennelle l'entrée des Tziganes dans la ville².
- Q13 Quelle « injure » Maria Gloanec a-t-elle subie ? Par quel mot est reprise cette idée dans la fin du dernier paragraphe ?
- Q14 Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ?
- Q20 Dites ce que sont pour l'auteur les charmes du voyage à pied³.
- Q26 « C'était un avantage que j'avais payé cher » : de quel avantage s'agit-il ? Expliquez pourquoi c'est un avantage⁴.
- Q28 La mère du jeune homme lui déclare « que le cuir et les crispins relèvent du snobisme. » Après avoir défini le snobisme, vous vous demanderez si cela est vrai⁵.

1. Pour les exemples de la liste 1, on observera que les mots repris du texte peuvent ou non être assortis de guillemets. J'inclus dans ces exemples les reprises non textuelles de mots du texte (quand par exemple un adverbe du texte est repris dans le métatexte sous forme d'adjectif : j'assortis d'une note ces exemples, pour indiquer les changements effectués (sous la forme *mot du métatexte* < *mot du texte*).

2. *Solennelle* < *solennellement*.

3. *Charme* < *charmant*.

4. Dans cet exemple, la citation n'est là qu'à l'appui de la question : le mot « avantage » est ensuite directement repris dans la question sans guillemets.

5. Cf. note précédente. Le procédé est plus complexe encore puisque la reprise entre guillemets opère déjà une dérive métatextuelle, qui s'accroît par la reprise sans guillemets du mot « snobisme » dans la suite de la question.

- Q30 Pourquoi la fillette pleure-t-elle « exprès » ?
- Q31 Précisez deux raisons pour lesquelles elle aime se faire gronder.
- Q38 Pourquoi cette villa et son jardin représentent-ils pour les enfants le « paradis » ?
- Q41 « Tatav cultivait chez Ludo l'illusion d'un vaisseau fabuleux » : comment Tatav s'y prend-il pour cultiver l'illusion chez Ludo ?¹
- Q49 En quoi ce personnage peut-il être qualifié d'original ?
- Q53 Relevez les mots qui appartiennent au registre de la vie et ceux qui appartiennent au registre de la violence et de la mort. Relevez les mots qui sont répétés. À partir de ces deux relevés, précisez de quelle « naissance » il s'agit.

Liste 2

- Q1 Qui représente le « on » si souvent employé dans le texte ?
- Q7 Expliquez l'expression : « Ce spectacle m'appartenait ».
- Q12 Expliquez l'expression « le dernier or de sa joie ».
- Q19 Expliquez la phrase « on ne voyage pas, on erre ».
- Q21 Comment expliquez-vous l'emploi du pronom indéfini « on » ? Quel groupe nominal dans le dernier paragraphe permet d'identifier ce pronom ?
- Q25 « En avant ! », « Hélas ! » : justifiez l'emploi de ce type de phrase en montrant quels sentiments expriment ces deux phrases.
- Q32 Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase : «... ces vingt années... me serviraient de témoins irrécusables » ?

Approfondissons à présent l'analyse des conditions de réalisation et des effets de la dérive métatextuelle. Le cas le plus visible est donné par l'exemple suivant :

- Q41 « Tatav cultivait chez Ludo l'illusion d'un vaisseau fabuleux » :
Comment Tatav s'y prend-il pour cultiver l'illusion chez Ludo ?

La redondance entre l'extrait du texte et la question n'est qu'apparente. Entre la première et la deuxième phrase, une nouvelle information apparaît : l'identité du monde fictif et du monde réel. Que le texte construise cette référence au monde réel, que cette construction soit un *effet textuel*² est occulté : l'auteur de la question a fait du monde fictif un élément du monde réel. Cette *actualisation*, qui bénéficie de l'utilisation du présent propre au discours théorique³, s'opère à la fois par la reprise de mots du texte sans guillemets et par la transformation du prédicat de la phrase du texte en présupposé de la question.

La dérive métatextuelle a une conséquence importante dans les questions de compréhension : en effet, la compréhension évaluée ne concerne pas le texte, mais le monde de référence considéré comme commun à l'auteur et au lecteur. Il y a possibilité de tenir sur lui un discours, non *en tant qu'il est fictif*, mais au contraire

1. Cf. note précédente.

2. Effet textuel qu'U. Eco (1985) analyse sous la forme d'une *construction* par le texte d'un *lecteur modèle*, différent par nature du lecteur empirique.

3. Sur ce point, voir *infra*, p. 395 (8.2.6.).

parce qu'il pourrait ne pas l'être, parce qu'il *ne* l'est *plus* une fois opérée la dérive métatextuelle. D'où des questions sur telle « idée » (Q13), tel « sentiment » (Q15, 23, 25, 50) ou mieux, sur la « vérité » de telle anecdote (Q44) ou de telle assertion contenue dans le texte (Q28) : l'objet de la question est en fait *l'idéologie* du texte, entendue comme « ensemble de systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel » (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 8). L'énonciation textuelle gommée, reste une base idéologique a-temporelle, sur laquelle une compétence discursive minimale est exigée. Telle semble être, en effet, la définition de ce que l'on entend par « compréhension » dans les questions de brevet : la capacité à mobiliser un *idéolecte*, pour reprendre le néologisme forgé par C. Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, p. 183).

8.1.3. Autres facteurs de dérive métatextuelle

Mon relevé en deux catégories apparaît désormais caduc ; en effet, si la dérive métatextuelle est la conséquence de la reprise d'un mot du texte incorporé dans la question posée sur ce texte, il est possible également d'employer dans la question une expression qui résume un contenu idéologique du texte sans que cette expression soit explicitement réalisée dans le texte. Ainsi, dans l'exemple suivant, le mot *déçues* ne provient pas du texte :

Q2 Pourquoi les deux jeunes filles sont-elles *déçues* ?

Le récit construit effectivement la notion de déception, sentiment que le narrateur donne à percevoir chez les deux personnages du texte. Le mot n'est pas dans le texte mais il en est *inféré*, par le même phénomène d'intégration du monde fictif au monde référentiel¹.

Autre exemple (où je marque en italique ce qui relève de la diégèse et en romain ce qui relève du texte) :

Q32 Que signifie, *dans l'état d'esprit où se trouve la fillette*, la phrase : «... ces vingt années... me serviraient de témoins irrécusables » ?

L'indissociabilité syntaxique de ces deux éléments est un signe assez sûr de dérive métatextuelle. La mouvance de la frontière qui sépare diégèse et texte est illustrée dans cet exemple :

Q24 À quoi voyez-vous que le texte ne se passe pas de nos jours ? Illustrez votre réponse de brèves citations empruntées au texte.

Deux emplois du mot « texte », avec deux sens différents : la deuxième occurrence désigne effectivement le texte ; la première désigne au contraire la diégèse, l'histoire.

1. M. Charolles, à partir d'un corpus de questions de manuels de littérature, a bien décrit cette tendance à poser des questions orientées ou évaluatives sur les textes « pour faire passer des informations en les présentant comme acquises dans l'arrière-plan » (Charolles, 1987, p. 69).

Cette seule utilisation du mot texte au sens de diégèse est un *facteur* de dérive métatextuelle.

Un autre type de dérive métatextuelle :

Q1 Qui représente le « on » si souvent employé dans le texte ?

La reprise du mot du texte (« on ») est bien signalée dans le métatexte (par les guillemets et l'emploi de l'article « le ») : ce n'est donc pas là que s'opère la dérive métatextuelle, mais dans l'usage du pronom « qui » : celui-ci fait des personnages des *personnes*, ce qui n'aurait pas été le cas dans une question du type : « Quels personnages désigne le “on”... ». Ce nouveau facteur de dérive métatextuelle, tenu dans cet exemple, est plus massivement apparent dans des questions du type :

Q16 Quelles réactions le comportement du père provoque-t-il chez les autres ?

La même question peut être posée sur le narrateur, considéré comme personnage. Par exemple :

Q39 Mettez en évidence trois traits de caractère du narrateur.

Ce dernier extrait pose un problème. L'introduction du métalangage (« narrateur ») peut donner l'illusion qu'il n'y a pas dérive métatextuelle : le « narrateur » est en effet l'énonciateur de l'énoncé de fiction, et peut donc être, sans qu'il y ait dérive métatextuelle, l'objet du discours métatextuel. Mais en fait, dans cet exemple, le narrateur est considéré non dans sa fonction narratrice, mais dans son rôle de personnage. Autrement dit, il y a là une métalepse narrative au sens de G. Genette¹ : le narrateur étant intradiégétique, et ne portant pas de nom dans le récit, le mot « narrateur », désigne un personnage, et l'exemple analysé (Q39) est du même type que le précédent (Q16).

L'ambiguïté est parfois grande, comme le montre l'exemple suivant :

Q50 Quels sont les différents sentiments du narrateur à l'égard du personnage ?

Que le narrateur, comme *sujet de l'énonciation* ait des « sentiments » ou, plus exactement, que son discours puisse être un « commentaire évaluatif² » est parfaitement concevable : si donc on parle du narrateur dans sa fonction narratrice, il n'y a pas dérive métatextuelle. Mais le problème est que la question ici posée porte sur un texte où le narrateur est intradiégétique. La question porte-t-elle donc sur les « sentiments » du narrateur-énonciateur, ou du narrateur-personnage (ce qui nous ramènerait au cas précédemment étudié) ? La distinction, précisément, n'est pas faite : dès lors, c'est l'ambiguïté elle-même qui est facteur de dérive métatextuelle.

1. Genette (1972, p. 243 *sq.*). On verra plus loin (8.2.1) en quoi la figure de la métalepse permet de mieux décrire le concept de dérive métatextuelle.

2. Selon l'expression de P. Hamon (1984), *Texte et idéologie*, *passim* (entre autres p. 109).

8.1.4. L'ambiguïté des attentes scolaires en matière de métatexte

On a dit plus haut que les questions de compréhension ne pouvaient que chercher à évaluer la capacité de l'élève à discourir sur le contenu idéologique d'un texte : cela peut expliquer pourquoi les phénomènes de dérive métatextuelle sont si nombreux : sur les 55 questions de mon corpus, les questions qui ne réalisent d'aucune manière une dérive métatextuelle sont au nombre de 10 seulement. On peut les répartir ainsi :

- les questions qui formulent une demande concernant un élément du texte cité entre guillemets (ces questions ont été déjà citées dans la deuxième liste élaborée plus haut) : Q1, Q15, Q16, Q17¹ ;
- les questions faisant intervenir un terme métalinguistique pour désigner un élément (non linguistique) du texte : Q3 (« Pourquoi certaines expressions sont-elles placées entre guillemets ? »), Q8 (« Relevez deux détails humoristiques du texte »), Q33 (« Relevez les mots et expressions appartenant au champ lexical du feu² ») ;
- les questions qui sont les seules à ne pas demander à l'élève de produire un métatexte, mais un *paratexte* (ici, un titre) : Q6, Q10, Q22.

Quand il s'agit de questions demandant la production d'un métatexte (les deux premières catégories), il s'agit évidemment d'approches purement formelles qui évacuent la question du contenu idéal. Le très faible nombre de ces questions est assez symptomatique de la conception de la compréhension dans les écrits scolaires de collège : comprendre un texte, c'est d'abord comprendre le contenu sémantique du monde fictif – en tant qu'il est identique au monde « réel » ; ce qui revient à dire que la compréhension porte non sur le texte, mais sur un idéolecte dont le texte est considéré comme porteur : le texte est dès lors prétexte à l'évaluation d'une compétence idéolectale minimale.

Une question peut se poser ici : pourquoi cette compétence est-elle jugée exclusivement à partir de textes narratifs fictifs – et littéraires³ ? Et cette question en amène une autre : n'y a-t-il pas une contradiction entre cette conception de la compréhension et l'image de la littérature que véhicule le discours scolaire et universitaire, entre les conceptions ordinairement *déclarées* de la littérature comme travail de la forme et la représentation *implicite* du texte comme prétexte à un discours commun, voire à un discours de vérité⁴ ?

On voit en fait coexister, dans les questions de compréhension, deux conceptions en apparence antagonistes, comme le fait apparaître cette question, qui réalise une assez banale dérive métatextuelle :

1. On observera au passage la différence entre les mots utilisés pour désigner l'élément textuel à analyser : *expression* ou *phrase*. Par ailleurs, l'absence de dérive métatextuelle effective dans la formulation de ces questions ne veut pas dire que la demande faite est différente de celle des questions où cette dérive s'opère.

2. Encore que le statut de ce *feu* soit discutable, le mot étant repris du texte.

3. Comme le veut la note de service du 30 janvier 1987 qui régit le brevet des collèges : « Un texte littéraire de 20 à 30 lignes d'un auteur de langue française est remis au candidat. »

4. À moins qu'une autre contradiction soit à l'œuvre : peut-être en effet que ce discours à tenir n'est pas si banal et que l'objectif visé n'est somme toute que la perpétuation d'un objectif séculaire : faire lire et comprendre aux élèves de « beaux » textes pour développer chez eux une « bonne » morale (cf. *supra*, p. 69 [1.4.3.]). Ce qui voudrait dire que le choix des textes et le type de discours demandé aux élèves renvoient à un essai d'inculcation de valeurs socialement et culturellement marquées, et précisément peu banales pour un grand nombre d'élèves...

Q4 Dites ce qui contribue à rendre solennelle l'entrée des tziganes dans la ville.

Il est clair que l'élève doit répondre à *deux* questions contenues en une seule : il lui faut à la fois évaluer les éléments diégétiques comme identiques au monde référentiel (il est bien *vrai* qu'une troupe de gens à cheval avançant en ordre est solennelle *pour tout un chacun*), et évaluer les éléments textuels qui ont pour fonction de donner au lecteur quelque chose comme une sensation de solennité¹ (exemple dans le texte de référence : « yeux de braise », « couverte d'oripeaux et de bijoux » etc. ; ou encore : description sous forme d'accumulation etc.)². Autrement dit, la question, *du fait de la dérive métatextuelle*, ne formule pas une demande univoque, ni explicite.

Cet exemple est assez typique de l'ambiguïté des attentes scolaires quant au discours sur un texte littéraire : s'agit-il finalement de parler d'effets textuels ou de contenus idéologiques ? Poser la question n'est jamais qu'entériner une distinction qui est souvent posée en droit mais souvent niée dans les faits – autre manifestation d'une injonction paradoxale dont on a analysé plus haut³ les modalités, et qui fonde l'interdit de la paraphrase. Or, il est difficile d'affirmer que c'est le propre des questions de compréhension au brevet des collèges ou des exigences propres aux classes précédant le lycée de mettre en œuvre aussi clairement une dérive métatextuelle ; on pourrait tout aussi bien affirmer que toute demande scolaire de discours sur les textes est de cette nature, pour une raison assez simple finalement : ce qui est attendu de l'élève est bien un discours sur le *texte*, c'est-à-dire aussi bien sur l'objet et ses effets que sur le contenu et son rapport au réel. Il y a bien des chances d'ailleurs que cette demande scolaire corresponde à une norme métatextuelle... Mais n'anticipons pas : il convient d'abord de mieux cerner le phénomène de dérive métatextuelle ; c'est l'objet de l'étude qui suit.

1. Par mobilisation d'un intertexte ou, plus précisément, d'un « système descriptif », dirait M. Riffaterre (1979a) dans *La Production du texte*.

2. Se joue ici, évidemment, une conception assez classique de la littérature, où la *forme* exprime le *fond*, selon un effet mimologique que Genette a bien analysé (voir *supra*, p. 197 *sq.*). Plus parlant encore, cette question (Q34) : « Montrez comment la montée de la tension et la menace du danger **se manifestent dans la forme du texte.** »

3. Cf. *supra*, section 3.3.

8.2. LA DÉTEXTUALITÉ

À l'origine, il y a la répétition.

ABDELFATTAH KILITO¹

Tous les exemples analysés dans l'étude précédente montrent qu'à un degré ou à un autre, la dérive métatextuelle apparaît comme une « permutation » de niveaux énonciatifs. La *dérive métatextuelle* consiste à laisser le métatexte *dériver* hors de son lieu théoriquement défini : lorsqu'il quitte le champ du « discours sur » un texte pour assumer littéralement le texte ; quand, au lieu de prendre *en* compte un élément du texte, il le prend *à son* compte. Que ce phénomène soit extrêmement banal (car on en verra plus loin des manifestations dans des métatextes autrement plus canoniques que les questions de compréhension au brevet des collèges) ne doit pas occulter son importance, qui réside en ceci : si cette dérive métatextuelle consiste à incorporer un effet textuel dans le métatexte, donc finalement à dire (ou à faire) la même chose que le texte, ne peut-on pas la définir comme la forme ultime de la paraphrase ? C'est cette question qui conduit à décrire plus précisément ce phénomène de dérive métatextuelle, en faisant appel à deux appareils conceptuels empruntés, l'un à la narratologie, l'autre à la linguistique : la *métalepse* de Gérard Genette (*via* Pierre Fontanier) et la *délocutivité* d'Oswald Ducrot (*via* Émile Benveniste).

8.2.1. La métalepse

Une métalepse, pour Gérard Genette, dans le domaine des œuvres narratives fictionnelles, est le passage d'un niveau narratif à un autre, ou plus précisément l'« intrusion du narrateur ou du narrataire extradiegetique dans l'univers diegetique » (1972, p. 244). Citons, pour illustrer cette figure narrative, avec Genette, ce passage d'À *la recherche du temps perdu* (je mets en italique ce qui relève de la diégèse, en romain ce qui est du domaine de la narration) :

Je me contente ici, *au fur et à mesure que le tortillard s'arrête et que l'employé crie Doncières, Grattevast, Maineville, etc.*, de noter ce que la petite plage ou la garnison m'évoquent.

Il ne convient pas de faire ici l'« archéologie » de cette figure, mais il est utile d'analyser le sens que donne à ce mot Pierre Fontanier, à qui Genette emprunte la notion : Fontanier nomme métalepse la figure qui « consiste à substituer l'expression indirecte à l'expression directe » (1968 [1821], p. 127) et prend pour exemple la scène où Phèdre dit à Hippolyte son amour pour Thésée, qu'il qualifie ainsi (*ibid.*, p. 128) :

Détour ingénieux où Hippolyte peut se reconnaître sous le nom de Thésée.

1. A. Kilito, *L'homme et ses doubles* (1985, p. 19). Commentaire de Genette (1999, p. 101) : « Kilito **paraphrase** ici (c'est-à-dire **répète** et **varie**) un topos traditionnel de la poésie arabe classique. »

P. Fontanier considère aussi comme métalepse « le tour par lequel un poète, un écrivain, est représenté ou se représente comme produisant lui-même ce qu'il ne fait, au fond, que raconter ou décrire. » À l'appui, ces vers de Delille :

Enfin j'arrive à toi, terre à jamais féconde,
Jadis de tes rochers j'aurais fait jaillir l'onde¹.

Fontanier commente ainsi ces vers (*ibid.*) :

« Il veut dire qu'il aurait pu autrefois chanter l'eau jaillissant des rochers.

Autre figure à « rapporter » à la métalepse selon Fontanier (*ibid.*, p. 129), le « tour » par lequel

on abandonne tout à coup le rôle de narrateur pour celui de maître ou d'arbitre souverain, en sorte que, au lieu de raconter simplement une chose qui se fait ou qui est faite, on commande, on ordonne qu'elle se fasse.

Pour exemple, ce vers de Voltaire :

Maison du roi, marchez, assurez la victoire...²

Les trois acceptions que donne Fontanier à la métalepse ne sont pas sur le même plan. Dans le premier cas (Racine), c'est à l'intérieur d'un même « niveau narratif » – dirait Genette – que s'effectue la « permutation » (pour reprendre à son étymon grec le sens de ce mot³). Dans les deux autres (Delille et Voltaire), le narrateur/auteur (la distinction n'est pas faite par Fontanier) feint d'agir sur l'objet qu'il narre. Ces exemples que propose Fontanier, pour être différents de ceux qu'analyse Genette, n'en sont pas moins du même ordre, et sont les seuls à relever de la métalepse au sens narratologique du terme : il s'agit de l'irruption, dans un monde fictif narré, du narrateur – qui ne se contente plus de son rôle de narrateur précisément, mais qui intervient, dit Fontanier, comme « maître ou arbitre souverain ».

Cette figure de la métalepse brise, dit Genette (1972, p. 245) la « frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes : celui où l'on raconte, celui que l'on raconte ». Notons au passage que Fontanier, à l'instant, brisait une autre frontière, entre le monde où l'on raconte et celui où l'on écrit⁴... Le schéma suivant fait ressortir ce jeu des frontières entre les mondes *énonciatifs* en présence :

1. Premiers vers des *Trois règnes de la nature*.

2. *Poème de Fontenoy*.

3. En grec, une *μετάληψις* (*métalêpsis*) est une « permutation », un « échange ». Hermogène emprunte ce mot pour désigner une figure qui consiste à employer un mot pour un autre (par exemple *Hephaistos* pour *feu*). Voir Bailly, *Dictionnaire grec-français*, s.v.

4. Vuillaume (1990) a analysé de façon originale la façon dont la narration peut être présentée comme contemporaine des événements narrés ; son chapitre III, particulièrement (p. 59-87), sur « les deux dimensions de la fiction », analyse comment peut s'opérer la collusion entre la temporalité du monde représenté et celle de la narration. Son refus de voir là une « transgression », une « métalepse » au sens de Genette (p. 110-111), cadre mal avec toute son entreprise de description de ce qui était posé précisément comme paradoxal : la collusion de deux systèmes temporels, l'un de « l'histoire proprement dite, dont le narrateur et le lecteur ne font pas partie », l'autre de « la fiction – qui englobe l'univers narré, la narration et ses protagonistes » (*ibid.*, p. 110). Que Vuillaume rappelle (ce que Genette n'a jamais oublié) que la narration relève de la fiction n'empêche pas qu'il y

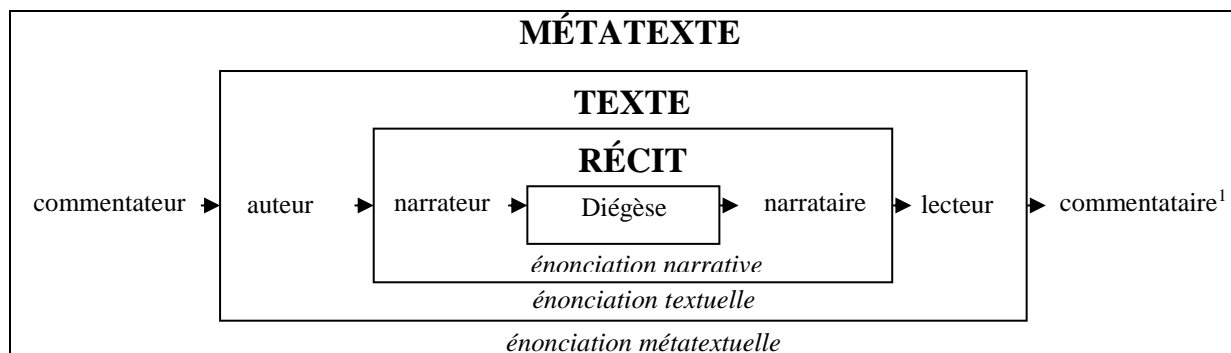


Figure 39 : Frontières entre mondes énonciatifs

Ce schéma, pour discutabile qu'il soit à bien des égards², veut rendre compte de la hiérarchie des niveaux énonciatifs à l'œuvre ; les encadrés symbolisent les *objets* de discours respectifs des énonciateurs en présence : de même qu'un narrateur, par son récit, ne peut entrer dans le monde qu'il raconte, de même l'auteur, en créant un texte (qui met en place une situation fictive d'énonciation), n'est pas dans le *monde narratif*. Et il va de soi que la frontière est en droit aussi forte entre le discours-objet et le métadiscours³, entre le texte et le métatexte.

8.2.2. La métalepse analogique

Il apparaît que notre dérive métatextuelle est au niveau de l'instance d'énonciation textuelle, ce qu'est la métalepse au niveau de l'instance d'énonciation narrative : l'intrusion d'un niveau énonciatif dans un autre ou la permutation de niveaux énonciatifs hiérarchisés. Cela apparaît davantage encore quand on analyse une des formes dérivées de la métalepse, que M. Murat (1983, p. 77) appelle la « métalepse analogique » ; il analyse cette figure à partir du *Rivage des Syrtes* de Julien Gracq, dont voici un exemple typique, où je souligne en gras le phénomène métaleptique (*ibid.*, p. 78) :

L'odeur entêtante des eaux mortes soulevait comme une marée les parfums des gros buissons de fleurs, leur donnait **cette même** opacité funèbre et mouillée qui **nous** glace les tempes dans **une** chambre mortuaire.

ait deux niveaux distincts (notamment par leurs systèmes énonciatifs) au sein de cette *fiction* : en quelque sorte l'univers *narré* et l'univers *narrant*...

1. Le néologisme est de F. Rigolot (1990, p. 52), calqué évidemment sur le *narrataire* de Genette (1972, p. 227 et p. 265 *sq.*).

2. Au moins pour ces raisons : les relations entre les énonciateurs ne sont pas les mêmes à chaque niveau, et il n'est pas sûr par exemple que le métatexte *englobe* l'énonciateur du texte de la même façon que, de toute évidence, le texte englobe le récit. Il n'est pas sûr non plus que la relation du narrateur à la diégèse soit de même nature que la relation de l'auteur au récit. D'autre part, le schéma ne rend pas compte de la coupure entre fictif et réel, se rendant ainsi coupable, si l'on veut, d'une dérive métatextuelle...

3. Ce sont les termes de S. Alexandrescu (1979, *passim*, notamment p. 208).

Voici la description que fait Murat de cette figure (*ibid.*, p. 77¹) :

Celle-ci tient à la neutralisation du temps par le présent achronique [...] et au court-circuit énonciatif que produisent le déictique « extra-textuel » d'une part, et d'autre part le pronom indéterminé *on* ou *nous* : ce dernier, qui intègre énonciateur et énonciataire dans un *sujet cognitif* global, est particulièrement caractéristique².

Or c'est un phénomène de même nature qui permet à un commentateur de ramener un phénomène textuel à son propre univers, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Murat, d'intégrer énonciateurs textuel et métatextuel dans un *sujet cognitif* global : on en a vu déjà de nombreux exemples³.

Dans la métalepse analogique de Murat, on observe une identification entre un élément de la diégèse et une expérience supposée partagée par le narrateur et le narrataire ; il suffit au commentateur de franchir une nouvelle étape, de poser que cette expérience est celle du monde réel, partagée par l'auteur et le lecteur (et, de fait, par le commentateur et le commentataire). Si ce n'est le même, c'est du moins un « court-circuit énonciatif » du même ordre qui fait passer un fait diégétique dans la catégorie des expériences communes aux co-énonciateurs du récit et un fait textuel (l'effet de réalité de ce fait diégétique) dans la catégorie des objets de discours possibles dans la réalité.

8.2.3. La délocutivité

L'intégration du texte dans le métatexte peut faire penser à cette autre forme de dérive métalectique, où les frontières sont également brisées entre des instances d'énonciation pourtant distinctes : le discours indirect. Dans sa typologie des discours, J.-P. Bronckart (1996, p. 208-210) présente en effet les discours indirect et indirect libre comme des cas de « fusion des mondes du discours interactif et du discours majeur » (ce dernier étant en général un récit interactif ou une narration). On négligera le cas du discours indirect libre⁴ pour s'intéresser à un cas particulier de l'usage du

1. Cf. *ibid.*, p. 31, où Murat propose une autre analyse de cette figure, en la rattachant à la métalepse décrite par Genette.

2. Vuillaume (1990, p. 79) note que « l'univers auquel il est fait référence dans ces allusions à l'actualité n'est pas l'univers réel au moment de la publication du texte. Cet univers-cadre [...] est tout aussi fictif que l'univers narré. » Il vaudrait donc mieux parler de déictique « extra-diégétique » et non « extra-textuel » (comme le propose Murat) : mais le problème est le même, qui réside en un franchissement de niveau énonciatif.

3. Cf. certains commentaires de Ronsard par Muret (voir *supra*, section 2.3.), de Char par Veyne (voir *supra*, section 2.4.) ; cf. encore certaines questions de compréhension au brevet des collèges (voir *supra*, notamment p. 384 [8.1.4.]) et, on le verra, des réponses d'élèves à ces mêmes questions (voir *infra*, p. 415 [9.1.5.]).

4. Dont Bronckart observe qu'il garde un plus grand nombre de propriétés du discours interactif que le discours indirect. Sur le discours indirect libre, cf. les remarques de Ducrot (1980, p. 57-60), qui sont dans la logique de son approche du discours indirect que l'on examine plus loin. Pour une approche plus générale du discours indirect libre, cf. K. Hamburger (1986, p. 89-93), qui y voit « le procédé le plus élaboré de fictionnalisation » (*ibid.*, p. 90), et l'utilise comme une preuve de la validité de sa théorie, en ce qu'il ferait apparaître « la fonction a-prétéritive et même [...] atemporelle du prétérit » (*ibid.*). Dans une perspective narratologique, cf. le chapitre 3 de l'ouvrage de D. Cohn (1981, p. 121-164) où elle rebaptise comme « monologue narrativisé » le discours

discours indirect, d'autant qu'il permettra de s'appuyer sur un appareil conceptuel d'un autre ordre, relevant de la linguistique.

O. Ducrot a analysé une « dérive » semblable à celle dont nous cherchons à rendre compte, « la confusion entre le langage qu'on étudie et le métalangage au moyen duquel on l'étudie. » (1984, p. 117). Reprenons l'exemple qu'il propose : un linguiste, observant qu'un locuteur (L) dit à propos d'une personne (P) : « P est intelligent », a à sa disposition deux descriptions possibles :

- (1) L a dit : « P est intelligent. »
- (2) L a dit que P est intelligent.

Ces deux descriptions d'un même événement, dit Ducrot, (*ibid.*),

bien qu'elles soient construites avec des termes du langage ordinaire, appartiennent, dans l'utilisation qui en est faite ici, au métalangage de la linguistique.

Mais elles ne sont pas équivalentes : si la deuxième description est banale dans l'usage ordinaire du langage, elle est, pour Ducrot, inacceptable dans un énoncé métalinguistique. Car, contrairement à l'exemple 1 (où « dire » signifiait « prononcer des mots », ce qui rendait acceptable la présentation de l'événement linguistique que représente l'énoncé de L), « dire » signifie, dans l'exemple 2 (*ibid.*, p. 120),

quelque chose comme « asserter », « affirmer » – en donnant pour objet à l'acte désigné par ces verbes, non pas un énoncé, mais une entité intellectuelle abstraite, que les logiciens appellent « proposition » ou « contenu ».

Pour le linguiste qui rapporte l'événement linguistique en question, L a pris position quant à la vérité d'une proposition : L a affirmé soit que P appartenait à une *catégorie* repérable, celle des gens intelligents, soit que P possédait une certaine *propriété*. Or, lorsque notre linguiste utilise l'adjectif « intelligent » sans guillemets, comme dans l'exemple 2, dit Ducrot (*ibid.*),

il ne s'agit plus d'une expression du métalangage désignant une expression du langage, mais d'une expression du langage incorporée au métalangage.

La conséquence est d'importance : le linguiste en ce cas prend à son compte le mot « intelligent », et assigne à ce mot valeur de *concept* désignant soit une *catégorie*, soit une *propriété*.

En cela, il ne fait que se comporter comme une personne usant du langage ordinaire. Car l'énoncé de L pour Ducrot (*ibid.*, p. 123),

ne constitue pas, au niveau profond, une affirmation – c'est-à-dire qu'il ne sert pas fondamentalement à soutenir qu'une certaine proposition (au sens logique du terme) est conforme à la réalité. À ce niveau profond, la

indirect libre, laissant mieux apparaître ainsi la transgression énonciative qui le caractérise. Cf. également Genette (1972, p. 192 et 1983, p. 35-39) et Vuillaume (1990, p. 106 *sq.*).

description d'un tel énoncé peut être purement argumentative : on doit indiquer uniquement le type de conclusion en faveur desquelles il peut être présenté.

Ce n'est qu'ultérieurement que l'adjectif prend une signification seconde, désignant une propriété, celle que l'on assigne à une catégorie de personnes P à propos desquelles on argumente en disant : « P est intelligent¹ ».

Autrement dit, « il s'agit de la fabrication d'une propriété à partir d'un discours ». Cette « fabrication » est donc une *dérivation*, que Ducrot appelle, reprenant en cela une expression de Benveniste, *dérivation délocutive* (*ibid.*). Pour Ducrot, quand L dit : « P est intelligent », il reproduit une « dérivation délocutive », inscrite dans la langue, portant sur l'adjectif « intelligent », de sorte que son énoncé, purement argumentatif au départ, peut – et doit dans la langue d'usage – être réinterprété comme une affirmation, désignant P comme possédant une propriété.

Pour Ducrot, cette dérivation délocutive est fondamentalement la même que celle qui s'opère quand d'une expression du discours on en vient à créer un autre terme : « remercier » à partir de « merci » (c'est à propos de ce phénomène que Benveniste a inventé la notion²). Dérivation fréquente donc dans le langage ordinaire, et qui n'a rien de répréhensible... Sauf lorsque c'est un linguiste qui, dans son métalangage, fait s'opérer la même dérivation, sans en être conscient.

Car on peut lui reprocher, dit Ducrot (1984, p. 123), d'avoir « opéré, en tant que linguiste, la dérivation délocutive dont le langage est le siège », et d'en avoir

intégré le produit à son discours scientifique. Il a *fait*, à son propre compte, et sans en avoir conscience, ce que font les sujets parlants – alors qu'il avait à *décrire* ce qu'ils font, et à leur en faire prendre conscience.

8.2.4. La détéxtualité : éléments de définition

C'est là un cas de dérive métalinguistique, où s'efface la frontière entre langage et métalangage, de même qu'il y a dérive métatextuelle dans le fait d'incorporer un phénomène textuel dans un métatexte. Mais cette dérive, Ducrot l'analyse comme la conséquence d'une dérivation linguistique. Or, la « dérive métatextuelle » provient également d'une dérivation textuelle, quand un effet du texte en vient à être perçu comme un fait. Par exemple, ce que Barthes a appelé « effet de réel³ » peut n'être plus perçu comme effet d'un texte, mais comme donnée du réel. C'est ce qui se passe dans la question de compréhension analysée dans l'étude précédente (Q14) : La question « Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ? » est ainsi le fruit d'une dérivation textuelle : « Arzel » est un personnage agissant dans un monde fictif construit par le texte, de même que le « remords » est un sentiment construit par le

1. On notera qu'un phénomène identique s'est opéré pour le mot « remords » que j'analysais plus haut en donnant un exemple typique de dérive métatextuelle dans une question de compréhension.

2. « Les verbes délocutifs » in Benveniste (1966, p. 277-295).

3. Barthes (1982 [1968]). L'article « L'effet de réel » est paru initialement dans en 1968 dans *Communications* n° 11.

texte et indissociable des personnages en question¹ : l'illusion référentielle – effet proprement textuel² – joue au-delà de son champ légitime quand un discours métatextuel l'ignore – ou feint de l'ignorer. Car feindre d'ignorer une illusion textuelle, c'est être encore dans de la fiction : il n'est pas anodin que la fiction intègre le métatexte³.

Pour suivre les choix terminologiques de Ducrot, on appellera *dérivation détextuelle* – ou *détexualité* – le phénomène qui amène un discours sur un texte à *intégrer* un effet textuel. Effet textuel ou, si l'on veut, effet *perlocutoire* de l'« acte de fiction » entendu comme « acte de langage » spécifique – si l'on veut bien suivre Genette (1991, p. 41-63) dans sa discussion des conceptions de John Searle sur « le statut logique du discours de la fiction » (Searle, 1975, p. 101-119). Alors que pour Searle un énoncé de fiction est, acte illocutoire simple, une *assertion feinte* (*ibid.*, p. 111), Genette (1991, p. 56) en revanche considère un texte de fiction comme un

acte illocutoire indirect et donc complexe, dont le véhicule est une assertion feinte ou non sérieuse, et dont la teneur est *ad libitum* une demande (« Imaginez que... »), une déclaration (« Je décrète fictionnellement que... »), voire une autre assertion, évidemment sérieuse, comme : « Par la présente, je souhaite susciter dans votre esprit l'histoire fictionnelle de... »

La détexualité, dans le cadre d'un texte narratif fictionnel, consisterait à négliger le statut de l'acte de fiction comme acte illocutoire relevant (entre autres) de la classe des « déclarations », et à considérer l'énoncé de fiction comme assertion non feinte. Ce qui est précisément la conséquence de l'effet perlocutoire visé par l'acte de fiction, qu'on pourrait gloser ainsi : « rendre présent à l'esprit comme réel le monde fictionnel représenté. »

Afin d'illustrer ce phénomène, mettons une fois encore à contribution G. Genette qui, en étudiant la métalepse, nous fournit – pur effet du hasard – un exemple intéressant de détexualité. Genette, dans sa description de la métalepse, donne comme exemple (« extrême ») la nouvelle de Cortázar où un homme est assassiné par l'un des personnages du roman qu'il est en train de lire⁴. Il termine ainsi son chapitre (1972, p. 245) :

Le plus troublant de la métalepse est bien dans cette hypothèse inacceptable et insistante, que l'extradiégétique est peut-être toujours déjà diégétique, et que le narrateur et *ses narrataires*, *c'est-à-dire vous et moi*, appartenons peut-être encore à quelque récit.

1. Que le « remords » soit un concept que la langue manie ordinairement, autrement dit que ce soit une donnée extratextuelle, est évident. C'est à cette condition d'ailleurs que peut jouer l'effet de réel. Le problème est de savoir si l'on peut considérer qu'un monde fictif construit à partir de données extratextuelles en devient une à son tour.

2. « Dans tout texte représentatif, le lecteur “croit” que le personnage est une personne ; cette interprétation se fait selon certaines règles **qui se trouvent inscrites dans le texte** » (Ducrot et Todorov, 1972, p. 288).

3. Notons que cela distingue le phénomène de dérivation métatextuelle ici décrit (phénomène objectivement descriptible) du phénomène que Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 328) définit comme la « littéralisation » du « trope fictionnel », « où la diégèse est prise comme une réalité documentaire » : il s'agit là d'un phénomène qui concerne le rapport du lecteur à l'illusion référentielle, non le rapport du métatexte au texte.

4. « Continuité des Parcs », dans Cortázar (1963, p. 87-89).

Voulant analyser la figure par laquelle un texte transgresse, à l'intérieur d'un récit, les niveaux narratifs, Genette réalise une image du même ordre, transgressant les niveaux textuels, confondant un monde représenté et le monde « réel » - disons plutôt le monde du lecteur. Exemple canonique, pourrait-on dire, de détexualité. Car considérer le narrataire comme équivalent du lecteur, c'est gommer les frontières entre deux instances énonciatives pourtant dissociables en droit¹. Lorsqu'un texte narratif se donne comme objectif de permettre l'identification du lecteur (virtuel ou réel, la distinction n'est pas ici pertinente) au narrataire, c'est un effet de détexualité qui permettra au lecteur réel d'être victime de cette identification. Le spécialiste du texte, l'auteur d'un métatexte, a à charge de décrire cette dérivation, en analysant comment une illusion inscrite dans le texte peut être invisible, et « fonctionner » réellement. Il est douteux que ce même spécialiste puisse, sans faire le deuil de sa compétence spécifique, être à son tour victime de cette illusion. C'est ce qu'il advient à G. Genette quand, au détour d'une phrase, il oublie – ou plutôt *feint* d'oublier – la distinction narrataire/lecteur qu'il pose par ailleurs.

8.2.5. *Détexualité et paraphrase*

Forme bien particulière et spécifique du dialogisme ou de l'intertextualité constitutive de tout discours sur les textes², la détexualité rappelle que le langage n'est pas d'un usage tranché comme le laisse penser la dichotomie linguistique/métalinguistique ou les frontières posées comme étanches dans le schéma ci-dessus³. Si on se rapporte aux usages réels, les frontières sont tremblantes, comme le rappelle Catherine Fuchs (1982a, p. 110) :

Que la distinction entre métalinguistique et linguistique ne soit pas nettement tranchée dans le fonctionnement concret du langage et qu'il existe de nombreuses zones floues, intermédiaires, est confirmé dans le domaine de la *citation*.

Notons cependant que la citation⁴, forme canonique du dialogisme du commentaire, ne réalise pas nécessairement, on l'a vu, une détexualité : quand le segment cité est clairement identifié comme tel et devient *signe*, pour reprendre l'idée de Compagnon

1. Comme le rappelle avec insistance Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 171 *sq.*). Genette lui-même pose ailleurs (1972, p. 265) cette distinction de statut méthodologique entre lecteur et narrataire : « Comme le narrateur, le narrataire est un des éléments de la situation narrative, et il se place nécessairement au même niveau diégétique ; c'est-à-dire qu'il ne se confond pas plus a priori avec le lecteur (même virtuel) que le narrateur ne se confond nécessairement avec l'auteur. »

2. Les mots sont empruntés bien sûr à Bakhtine (*via* Todorov), qui y voit l'une des caractéristiques des sciences humaines en général : « Leur trait distinctif tient en ceci qu'elles ont affaire à des textes, avec lesquels elles entrent en dialogue » (Todorov, 1981 p. 99). On sait le rôle de Julia Kristeva dans la fortune du concept d'intertextualité dans le champ de l'analyse sémiotique des textes littéraires (voir notamment Kristeva, 1969, p. 86 *sq.*) et celui de Genette dans sa diffusion massive au sein des études littéraires (Genette, 1979, p. 87).

3. Voir la figure 39, *supra*, p. 388.

4. Sur la citation et son intégration au métatexte, outre le livre de Compagnon (1979), cf. les remarques de Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 162-167) et, concernant plus spécifiquement la citation dans le commentaire de texte, voir les analyses de Veck (1989, p. 49-51).

(1979, p. 57), il peut être *objet* d'un discours et les frontières énonciatives ne sont pas franchies. La question qui se pose est plutôt de savoir, pour emprunter encore à Compagnon (1979, p. 31 *sq.*) une image parlante, comment se *greffe* ce signe textuel dans le métatexte, de la reproduction en position autonymique d'un segment du texte à son incorporation pure et simple (sans guillemets) par le commentateur dans son propre énoncé, en passant par la « connotation autonymique »¹ et quel est, en quelque sorte, le degré de détéxtualité réalisée par cette greffe².

La transgression énonciative que réalise la détéxtualité gomme la frontière entre le textuel et le métatextuel. Or, j'avais dit la même chose de la paraphrase *stricto sensu*, dans la revue (en première partie) des usages scolaires et sociaux de la paraphrase³. Mais, en fait, la nature de la transgression est inverse : dans la paraphrase *stricto sensu*, le métatexte fonde son énonciation dans celle du texte-source ; la détéxtualité fait se fondre le texte-source dans le métatexte.

Pour exemple (en rappel) de fusion énonciative de la paraphrase, ces deux extraits de commentaire, déjà cités⁴, de Ronsard par Muret, de Char par Veyne :

« *Un Prométhée en passion je suis.* » C'est-à-dire, mes passions renaissent perpétuellement, comme celles de Prométhée.

« Ton fils sera spectre, il attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre, puisque les hommes se définissent.

On voit cette fusion dans l'usage par le métatexte des marques de l'énonciation propres au texte : les embrayeurs et le temps des verbes. La paraphrase *stricto sensu* associe le métatexte au texte, en mimant son énonciation ; la détéxtualité, au contraire, nie l'énonciation du texte-source en incorporant un élément du texte, comme s'il n'était pas textuel, dans le métatexte.

Ces différences ne doivent pas masquer l'essentielle solidarité entre les deux phénomènes, qui explique d'ailleurs pourquoi le mot *paraphrase* s'est peu à peu libéré de son sens *strict* pour désigner, *largo sensu*, toute production perçue comme répétant le texte. Pourtant cette *répétition*, quand elle s'opère dans le commentaire, n'est que par exception de nature strictement paraphrastique : elle est presque exclusivement *détéxtuelle*, comme on a pu le remarquer dans l'étude des commentaires d'élèves et des jugements de paraphrase des enseignants⁵ comme dans l'analyse des commentaires de Muret et de Veyne (qui combinent les deux formes de fusion discursive).

Dans son approche de la genèse des formes discursives du commentaire, Mathieu-Castellani (1990, p. 46 *sq.*) considère d'ailleurs comme un signe de *paraphrase* ce que nous considérerons désormais comme une manifestation de *détéxtualité* :

1. Cf. *supra*, p. 379 et note 1 (8.2.1.).

2. Sur l'image de la greffe, cf. les remarques de Charles (1978, p. 134 *sq.*) ; cf. aussi Genette (1982, p. 12).

3. Voir *supra*, p. 28 (1.1.3.), p. 32 (1.1.5.) et p. 40 (1.2.2.), p. 43 (1.2.3.), p. 48 (1.2.4.), p. 95 (2.1.1.), p. 98 (2.1.2.), p. 111 (2.2.3.), p. 117 (2.3.2.), p. 124 (2.4.3.).

4. Respectivement p. 117 (2.3.2.) et p. 125 (2.4.3.).

5. Rappelons d'ailleurs à cet égard que dans le commentaire d'un extrait de Flaubert par un élève de seconde, la confusion des niveaux énonciatifs apparaît comme le facteur le plus important de jugement de paraphrase : voir *supra*, p. 290 (6.2.3.).

La paraphrase [...] modifie [...] l'énonciation¹. Une exclamation [...] suscite cette annotation de Muret : « Il déteste [...] ». Une interrogation [...] appelle cette remarque : « Il prie [...] ». L'assertion [...] est ainsi glosée : « Il reprend [...] ». *Il déteste, il prie, il reprend* : la transposition, ignorant le régime d'énonciation, traite chaque figure de style comme l'expression d'un « sentiment » de l'auteur, le commentateur croit ou feint de croire que *dire* équivaut à *faire*, que le discours est performatif².

Mathieu-Castellani en vient assez naturellement à mettre sous le signe de la paraphrase tous les commentaires qui obéissent aux mêmes principes, soit l'ensemble de l'explication traditionnelle, qui n'a pas disparu de nos jours³.

Il est cependant nécessaire de distinguer les phénomènes, et il n'est pas question ici de considérer que la détéxtualité est en soi une *paraphrase*, ni de chercher à donner à la notion de *paraphrase* un nouveau contour, plus objectif : cela irait contre toutes les précautions méthodologiques qui fondaient, tout au long des chapitres de ce travail, l'approche de la paraphrase ; il s'agit simplement d'interroger un phénomène discursif propre à toute production métatextuelle, pour tenter de mieux comprendre comment peut naître la perception d'une *répétition* que donne le métatexte par rapport au texte-source.

8.2.6. La fusion du discours narratif et du discours théorique

Le commentaire (quand il n'est pas une paraphrase *stricto sensu*) ne se fonde pas sur le système d'énonciation du texte, mais au contraire fonde ce dernier dans son propre système : les indices les plus clairs sont le changement des embrayeurs et des temps. C'est là le propre de tout commentaire, de tout résumé narratif, et ce n'est pas en soi, précisons-le, un facteur de détéxtualité : au contraire même, pourrait-on dire, si l'on suit H. Weinrich, pour qui le présent est une façon de marquer la frontière entre le « monde raconté » et le « monde commenté ». Telles sont les expressions de Weinrich (1973, p. 44 et 39), qui a décrit cette utilisation du présent dans les commentaires, en montrant que ce temps – *Tempus* – n'avait rien à voir avec l'inscription chronologique des événements dans le temps – *Zeit* – (1973, p. 44) :

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

Il est pourtant possible de rapprocher cet usage du présent dans le commentaire de celui du « présent historique » : c'est ce que fait K. Hamburger, dans une rapide allusion (1986, p. 107). Pour elle, le « présent historique » (qu'elle inclut

1. Ce qui est le contraire, précisément, de la paraphrase *stricto sensu*.

2. Notons à cet égard que Ducrot, dans son approche de la délocutivité, qui fonde notre concept de *détéxtualité*, passe par l'analyse et la critique de la notion de « performativité », qui réalise pour lui la même dérivation linguistique que la délocutivité.

3. Sur ce point, voir *supra*, p. 172 (3.3.1.).

sémantiquement dans la catégorie du prétérit) peut avoir valeur de « présent de reproduction » : ce dernier n'est pas différent, qu'il se trouve dans un récit ou dans un commentaire, car dans les deux cas, « le présent nous apprend » qu'il s'agit « d'une œuvre littéraire et non d'événements réels, car, alors, l'auteur aurait usé de l'imparfait de réalité » (*ibid.*) ; pour Hamburger, le contenu ainsi rapporté, dans les deux cas, est une « idéalité » (*ibid.*)¹.

Que le présent de commentaire soit ou non en soi source de détextualité, celle-ci constitue le commentaire comme genre spécifique de discours, à mi-chemin entre les discours théorique et narratif, en ce qu'un texte de nature théorique est amené à intégrer des éléments d'un monde *raconté*. On a là en effet un exemple assez typique de ces « textes intermédiaires » dont parlent Bronckart *et al.* (1985, p. 101 *sq.*). Malheureusement, ce derniers ne font pas mention du commentaire, qui semble ne relever, dans leur typologie, que du discours théorique. Dans un ouvrage plus récent, Bronckart² (1996, p. 173) note que la « nette dominance du présent » est une des caractéristiques les plus claires du « discours théorique »³. Et si Bronckart (1996) envisage bien une « fusion de la narration et du discours théorique » (p. 210), il ne fait pas mention de ce texte un peu particulier qu'est le commentaire ou le résumé de texte narratif ; il ne pense, quand il mentionne cette forme de fusion de discours, qu'à des segments d'ouvrages historiques qui « évoquent des événements historiques en même temps qu'ils exposent les tenants et aboutissants d'une situation ou d'un problème technique » (*ibid.*)⁴.

Il semble bien pourtant que le commentaire représente un cas assez net de « texte intermédiaire », combinant certains aspects que Bronckart considère comme propres aux discours théorique⁵ et narratif⁶. Ce qui est assez logique pour un genre de discours que G. Genette appelle les « résumés *métalittéraires* » (1982, p. 281), et dont

1. C'est à des conclusions différentes que parvient Vuillaume dans sa *Grammaire temporelle des récits* (1990), où il analyse la logique des temps dans la fiction, mais ses conclusions nous intéressent tout autant : pour lui le procédé narratif connu sous le nom de présent historique, est la marque d'une double dimension de la fiction, le couple narrateur-narrataire (Vuillaume, jugeant que le terme n'est « pas encore entré dans l'usage », *ibid.*, p. 55, parle du couple « narrateur-lecteur ») étant présenté (fictivement) « comme les témoins oculaires des événements narrés » (*ibid.*, p. 77).

2. Qui se fonde sur les relevés de Bronckart *et al.* (1985, p. 78 et 85 *sq.*) ; les caractéristiques des discours que les recherches de l'équipe ont permis d'isoler sont présentées par D. Bain.

3. Il faut noter que Bronckart s'appuie notamment sur Weinrich pour mettre en place sa typologie des discours (1996, p. 151-153). Les idées de Weinrich ont été assez souvent reprises et discutées : cf. par exemple, outre Bronckart, Genette (1982, p. 284), Picard (1989, p. 51-56), Ricœur (1984, p. 125-142).

4. Caractéristique de cette fusion est l'emploi des temps propre à la narration ; voici le tout début d'un des exemples que donne Bronckart (*ibid.*) de cette fusion : « La dure condamnation proférée par la théorie classique à l'encontre des erreurs mercantilistes **ne fut pas récusée** pendant une centaine d'années. » Pour Weinrich (1973, p. 79), c'est là une caractéristique du texte de l'historien : « En histoire, la structure fondamentale de la représentation consiste à enchâsser du récit dans du commentaire [...] Un cadre commentatif "contient" le récit. »

5. Parmi lesquels « la nette dominance des formes du présent », « l'absence d'unités renvoyant directement aux interactants, ou à l'espace-temps de la production, comme les ostensifs, les déictiques spatiaux et les déictiques temporels », « la présence de multiples organisateurs à valeur logico-argumentative », « la présence de nombreuses modalisations logiques », la « mise en évidence de certains segments de texte » et les « procédés de renvoi, soit à d'autres parties du texte, soit à l'intertexte scientifique. » En revanche, « l'absence quasi totale de formes de futur » et « l'absence de noms propres » sont des critères que le commentaire ne reprend pas (*ibid.*, p. 173-175).

6. Parmi lesquels la dominance des « temps de l'histoire », avec un marquage spécifique de la rétroaction et de la proaction entre le cours de l'activité narrative et le cours de la diégèse, « la présence d'organismes temporels », une « densité verbale » et une « densité syntagmatique » moyennes (*ibid.*, p. 179-181).

la caractéristique est de combiner deux modes de description : celle de l'histoire et celle du texte ; pour exemples, voici ceux que propose Genette : « Au début de *l'Étranger*, Meursault apprend la mort de sa mère » mais aussi « *l'Étranger* est écrit au passé composé. »

Pour Weinrich d'ailleurs, le résumé d'une œuvre narrative est clairement un « genre » spécifique, dont l'une des caractéristiques est précisément la fusion des formes de discours : les adverbes qui, ordinairement¹ se combinent de préférence avec les « temps narratifs »² (comme *la veille, à ce moment(-là), le lendemain*), se trouvent cohabiter, dans le résumé, avec des « temps commentatifs »³. Cela obéit à une logique, pour Weinrich (1973, p. 265) : le résumé, comme « matière à commentaire », se doit d'user des « temps commentatifs » et « opérer la transposition des temps » – narratifs dans l'œuvre résumée. Mais en même temps, ajoute-t-il,

le résumé est un **équivalent de l'œuvre**, dont il ne diffère que par la longueur ; il lui faut le cas échéant en conserver le caractère narratif. Ce n'est possible que si, à la différence des temps, les adverbes liés au récit échappent à l'acte de transposition.

Et Weinrich peut conclure (*ibid.*) :

Cette association insolite de temps commentatifs et d'adverbes temporels narratifs produit une certaine ambivalence qui, avec d'autres marques, est constitutive du résumé comme « genre ».

Cette fusion des formes de discours n'est pas en soi une manifestation de détéxtualité, mais peut être la source des phénomènes de détéxtualité que nous avons observés, et dont l'étude suivante examine d'autres manifestations.

1. Selon une statistique que Weinrich présente succinctement (1973, p. 264).

2. Plus-que-parfait, passé antérieur, imparfait, passé simple, conditionnel (*ibid.*, p. 69).

3. Passé composé, présent, futur (*ibid.*).

8.3. FACTEURS DE DÉTEXTUALITÉ

Au commencement est la
RÉPÉTITION

HENRI MICHAUX¹

Je me propose de continuer l'approche de la détextualité, mais au moyen cette fois de l'analyse d'un commentaire produit hors de l'univers scolaire. J'ai fait le choix de mener cette rapide investigation sur un corpus réduit à un seul texte critique : *S/Z* de Barthes (1970). Outre son importance dans l'histoire récente du commentaire et dans un certain rapport savant au texte littéraire², ce texte présente l'intérêt, que souligne F. Flahault (1981, p. 303), de « suivre la nouvelle d'un bout à l'autre, pas à pas³ », en mêlant à une « lecture fidèle à chacune des modulations de la saveur du texte » (*ibid.*), « les visées d'une sémiologie scientifique » (*ibid.*, p. 304). Comme le dit Charles (1985, p. 178) :

A-t-on bien noté que c'est Barthes qui a réintroduit la glose interlinéaire
(dans *S/Z*) ?

C'est d'ailleurs ce qui le rapproche le plus, dans la forme, d'une démarche d'explication de texte scolaire traditionnelle⁴.

Or, et c'est là l'intérêt principal pour nous de ce commentaire, Barthes était trop conscient des dangers de cette démarche pour ne pas multiplier les formes de démarcation de tout ce qui pourrait faire passer son commentaire pour une *paraphrase*⁵ : aussi joue-t-il magistralement avec les ruptures de niveaux énonciatifs, tout en les commentant ; mais ce *jeu* et cette *conscience* ne gomment pas le phénomène de détextualité propre à tout métatexte qui rend compte du contenu narratif

1. H. Michaux, *Déplacements déagements* (1985, p. 56).

2. Comme l'affirment C. Bremond et T. Pavel, dans la préface de leur récent ouvrage, *De Barthes à Balzac* (1998, p. 9) : « *S/Z* contribua puissamment à la diffusion d'un ensemble d'attitudes qu'on a désignées depuis comme post-modernes : subjectivisme ludique, méfiance à l'égard des disciplines constituées, scepticisme envers la rationalité argumentative. » *S/Z* est en cela l'« œuvre de rupture » de Barthes, selon Eagleton (1994, p. 136), qui y voit la nouvelle manière d'un Barthes « poststructuraliste ».

3. C'est l'expression qu'utilise Barthes lui-même (1970., p. 18 *sq.*).

4. Ce qui n'est pas contradictoire évidemment (et sans doute est-ce là une litote) avec cette déclaration de Barthes (1970, p. 97, en titre à la « ponctuation » XXXIX de son analyse) : « Ceci n'est pas une explication de texte »... Dufays (1997, p. 33) la revendique encore aujourd'hui comme un modèle possible : « Cette méthode de lecture [...] retient l'attention des didacticiens : le recours à une analyse pas à pas, par petites touches, qui découpe dans le texte des "lexies" déterminées au gré des décisions du lecteur, constitue une procédure didactique qu'on peut transposer, *mutatis mutandis*, dans une classe du secondaire. » Dufays s'essaie à le prouver par une proposition d'activité (*ibid.*, p. 47-49) qui n'est pas la plus convaincante des démarches qu'il présente.

5. Jusque dans les paraphrases *stricto sensu* qu'il produit parfois, et dont voici un exemple (commentaire de la lexie 142) particulièrement parlant, parce que *triple* (à une reformulation détextuelle succède une paraphrase *stricto sensu*, puis un équivalent introduit par « Ce qui veut dire ») : « La Femme-Reine semble exiger un récit immédiat par pur caprice [...], mais le narrateur lui rappelle la nature exacte – et sérieuse – de la contestation : vous ne m'avez encore rien donné, je n'ai donc aucune obligation envers vous. Ce qui veut dire : si vous vous donnez à moi, je vous raconterai l'histoire : donnant, donnant : un moment d'amour contre une belle histoire. »

d'un texte¹ : au contraire même, pourrait-on dire, ils les soulignent. Je me propose de parcourir le début de *S/Z*, ou plus exactement le début du commentaire linéaire² : il ne s'agira pas de faire une analyse métacritique de cet ouvrage, mais de repérer, au fil de la lecture, les éléments qui permettront d'atteindre notre objectif.

8.3.1. La détéxtualité en nom propre : « Sarrasine »

Commençons, assez naturellement, par la première lexie et sa glose :

(1) **SARRASINE** * Le titre ouvre une question : *Sarrasine, qu'est-ce que c'est que ça ?* Un nom commun ? un nom propre ? une chose ? un homme ? une femme ? À cette question il ne sera répondu que beaucoup plus tard, par la biographie du sculpteur qui a nom Sarrasine.

L'ouverture du commentaire linéaire de l'œuvre de Balzac par Barthes nous offre un exemple assez typique de détéxtualité. La question porte sur *Sarrasine*, et le sens de ce *signe*, par l'établissement (sous forme d'interrogation) de plusieurs prédications d'identité, qui ont toutes cette forme canonique : « *Sarrasine* = Y ». Mais la nature de cet « Y » n'est pas la même dans toutes les questions : dans les deux premières questions, il s'agit de termes métatextuels (« nom commun », « nom propre ») qui renvoient à des unités du discours, donc à la lettre du texte, et ne convoquent pas l'univers de fiction ; dans les autres cas (« chose », « homme », « femme »), il s'agit d'objets de l'univers diégétique. Du coup, le statut du premier terme de la prédication change aussi selon les cas. Dans la phrase de Barthes, « *Sarrasine* » est donc *en même temps* pris comme signe autonome (désignant une unité de l'univers textuel) et comme signe non autonome (désignant une unité de l'univers narratif).

C'est évidemment une *façon de parler* : il suffisait de rajouter deux mots (« Un nom commun ? un nom propre ? **qui désigne** une chose ? un homme ? une femme ? ») pour que le phénomène décrit n'apparaisse pas. Mais, en l'état, il apparaît, et c'est là un phénomène typique de détéxtualité, puisqu'un phénomène textuel (la désignation d'un personnage suffit à créer le personnage) intègre le métatexte (la désignation du personnage et le personnage sont mis sur le même plan). Cette *façon de parler* constitue la base d'un phénomène troublant malgré sa fréquence, dont nous avons déjà analysé de nombreux exemples : le fait qu'un commentaire puisse parler des personnages, et plus généralement de l'univers diégétique, et réitérer les informations que la narration donne sur lui. Quand, dans la suite de son commentaire, Barthes parle de « la biographie du sculpteur qui a nom Sarrasine » (phrase où, contrairement à la

1. Le fait que l'exemple analysé concerne, comme les précédents, un texte narratif n'est pas problématique, si l'on se rappelle que « l'immense majorité des textes littéraires, y compris poétiques, sont de mode narratif » (Genette, 1983, p. 7), ce qui explique d'ailleurs le succès de la narratologie dans les études littéraires. Il ne faut donc pas poser la question en termes de « genres » : tout ce qui touche au théâtre pouvant être ici concerné, de même que la plupart des textes poétiques.

2. Je laisserai donc de côté, sauf pour citations annexes, une autre strate de l'écriture de Barthes, ces remarques qui ponctuent l'analyse linéaire, numérotées en chiffres romains (et que j'appellerai, dans le cours de mon analyse, *ponctuations*).

précédente, la distinction est faite entre le *signe* « Sarrasine » et ce qu'il désigne), il pose l'existence de ce sculpteur.

Il ne serait pas pour autant raisonnable de penser que Barthes confond fiction et réalité, personnage et personne, ni qu'il ne soit pas conscient de l'effet qu'il produit... La question est même posée en ces termes par R. Barthes, dans une des ponctuations (n° XLI) de son commentaire linéaire (*ibid.*, p. 101) :

On parle ici, parfois, de Sarrasine comme s'il existait, comme s'il avait un avenir, un inconscient, une âme ; mais ce dont on parle, c'est de sa figure (réseau impersonnel de symboles manié sous le nom propre de Sarrasine), non de sa personne (liberté morale douée de mobiles et d'un trop-plein de sens).

Diégèse et texte sont bien deux espaces distincts, en droit et en fait ; la suite le souligne encore mieux :

On ne cherche pas la vérité de Sarrasine, mais la systématique d'un lieu (transitoire) du texte : on marque ce lieu (sous le nom de Sarrasine) pour qu'il entre dans les alibis de l'opérateur narratif, dans le réseau indécidable des sens, dans le pluriel des codes.

Mais le « comme si » (« On parle ici, parfois, de Sarrasine **comme** s'il existait ») est bien cette opération propre à la fiction, à l'espace fictif où jouent des personnages et des acteurs de la narration (narrateur et narrataire). C'est bien emprunter au discours de fiction ses codes et ses façons de faire que de parler de Sarrasine comme s'il existait :

En reprenant au discours le nom propre de son héros, on ne fait que suivre la nature économique du Nom : en régime romanesque (ailleurs aussi ?), c'est un instrument d'échange : il permet de substituer une unité nominale à une collection de traits.

Comment ne pas admettre qu'emprunter au discours du régime romanesque une façon de dire (ou de faire), c'est faire dériver peu ou prou les traits du discours métatextuel sur ceux du discours fictif : mettre en œuvre une dérive (ou dérivation) détextuelle. À tel point qu'une fois fait cet échange discursif, on ne peut plus se contenter de penser que la phrase suivante ne vaut plus (comme le veut Barthes évidemment) que pour le discours de la fiction (réaliste), mais concerne à son tour le discours du commentaire (*ibid.*, p. 102) :

Dire Sarrasine, Rochefide, Lanty, Zambinella (sans même parler de Bouchardon, qui a existé), c'est prétendre que le substitut patronymique est plein d'une personne (civile, nationale, sociale).

Mais ce qui est questionné ici est le fonctionnement discursif du métatexte et les conséquences concrètes de phénomènes banals¹. Car, finalement, par de tels procédés,

1. Même si l'on peut voir là des traces d'une dérive d'une autre ampleur ; dans sa ponctuation LXXXI, intitulée « Voix de la personne », Barthes conclut son approche du code sémique : « Si l'on met à part les sèmes d'objets ou d'atmosphères, somme toute rares (du moins ici), ce qui est constant, c'est que le sème est lié à une idéologie

le commentateur fait lui-même ce que le narrateur vise : rendre présents les personnages et faire du lecteur un témoin oculaire des événements narrés. Le commentaire *reproduit* le même effet que le texte : telle peut être, on l'a vu, une exacte définition de la détéxtualité.

8.3.2. *Le commun de la détéxtualité*

Poursuivons notre parcours du texte de Barthes, en passant au commentaire de la lexie suivante, que voici reproduite :

(2) *J'étais plongé dans une rêverie profonde* * La rêverie qui est annoncée ici n'aura rien de vagabond ; elle sera fortement articulée, selon la plus connue des figures de la rhétorique, par les termes successifs d'une antithèse, celle du jardin et du salon, de la mort et de la vie, du froid et du chaud, du dehors et du dedans. Ce que la lexie inaugure, à titre d'*annonce*, c'est donc une grande forme symbolique, puisqu'elle recouvrira tout un espace de substitutions, de variations, qui nous conduiront du jardin au castrat, du salon à la jeune femme aimée du narrateur, en passant par l'énigmatique vieillard, la plantureuse Mme de Lanty ou le lunaire Adonis de Vien.

Un mot du texte, « rêverie », est repris tel quel sans guillemets, donc apparemment dans un usage non autonymique, ce qui semble le signe le plus sûr de détéxtualité. Mais on a là un exemple typique du jeu très construit de Barthes avec les frontières énonciatives, dont la longue remarque reproduite ci-dessus à propos de l'usage du nom propre *Sarrasine* donne une idée : si la « rêverie » est effectivement un objet appartenant de droit à la diégèse et construit par la narration, ce dont parle Barthes est une unité d'un « champ symbolique », dont il analyse le déploiement textuel : la « rêverie » est donc au même niveau que les « termes » des antithèses repérées. Il n'en reste pas moins que la reprise de mots du texte ou de concepts élaborés à partir de ce que le récit construit comme *monde* fictif (« jardin », « castrat », « salon », « jeune femme aimée », « énigmatique vieillard », « plantureuse Mme de Lanty », « lunaire Adonis de Vien ») crée des signes à deux signifiés¹, renvoyant à des objets de la diégèse *et* du texte : il y a donc, par nécessité, forme (au moins ténue) de détéxtualité². De fait, le trajet qu'évoque le verbe « conduire » est à la fois le trajet que le récit fait effectuer au lecteur entre les objets de la diégèse³ et celui que le

de la personne (inventorier les sèmes d'un texte classique n'est donc qu'observer cette idéologie). » Voici le commentaire de Bremond (dans Bremond et Pavel, 1998, p. 142) : « L'idée n'a pas effleuré Barthes que c'est parce qu'il a lui-même donné tête baissée dans l'idéologie de la personne que sa quête des connotations, au lieu de se distribuer impartialement entre tous les éléments mis en scène par le texte, est allée comme d'elle-même se fixer sur les personnages indistinctement, mais électivement sur les protagonistes, les *héros* de l'histoire. »

1. En vertu de la « connotation autonymique » qu'a analysée Rey-Debove (1997, p. 251 *sq.*) : cf. *supra* p. 379 et note 1 (8.1.1.).

2. À un tout autre sujet, Bremond note (dans Bremond et Pavel, 1998, p. 108) : « Barthes, avant *S/Z*, ignorait moins que quiconque la distinction élémentaire entre le discours racontant et l'histoire racontée. Mais sans doute la volonté de faire table rase de tout acquis narratologique au bénéfice du texte pluriel instrué lui a-t-elle commandé d'en faire fi », au profit d'une « entité mythique, le Texte. »

3. Par métalepse (Genette) ou selon la double configuration de la fiction (Vuillaume), le lecteur est *conduit* du jardin au salon, etc.

commentateur fait ressortir dans le texte entre les « termes » des antithèses mises au jour¹.

L'effet de détextualité est plus net² dans la suite du commentaire de la lexie 2, par l'usage des adjectifs dans l'énumération des personnages (« l'**énigmatique** vieillard, la **plantureuse** Mme de Lanty ou le **lunaire** Adonis de Vien³ »), puisqu'un effet du texte (la possibilité pour le lecteur de se représenter telle qualité de tel personnage) est repris par le métatexte, qui réitère le même effet en donnant à voir à ses lecteurs la même qualité construite par le texte. C'est le même phénomène qui s'observe dans la suite du commentaire de la lexie 2 :

(2) *J'étais plongé dans une rêverie profonde [...]* ** L'état d'absorption qui est énoncé (« *J'étais plongé...* ») appelle déjà (du moins dans le discours lisible) quelque événement qui y mette fin (« *...quand je fus réveillé par une conversation* », n° 14).

Ce n'est pas l'état d'absorption qui est *énoncé* mais une suite de mots (un énoncé) qui construit la représentation chez le lecteur d'un *état d'absorption* du personnage. De même que le linguiste de Ducrot aurait donné un exemple typique de dérivation (délocutive) s'il avait posé que L avait énoncé *l'intelligence* de P en disant « P est intelligent », de même c'est une dérivation (détextuelle) qui fait passer un *effet* d'énoncé pour un *contenu* d'énoncé.

8.3.3. *Le temps et l'espace de la détextualité*

Un autre phénomène mérite ici d'être analysé : l'emploi du futur dans le métatexte, dont on a vu des exemples dans les citations précédentes ; le futur crée un

1. Le trajet peut aller d'ailleurs d'un niveau à l'autre, comme le suggère l'emploi du verbe « conduire » dans le commentaire de la lexie 4 : « (4) *Minuit venait de sonner à l'horloge de l'Élysée-Bourbon.* * Une logique métonymique conduit de l'Élysée-Bourbon au sème de *Richesse*, puisque le Faubourg Saint-Honoré est un quartier riche. » Notons au passage l'appel au référent extradiégétique pour accompagner ce trajet : cf. Bremond (dans Bremond et Pavel, 1998, p. 175), qui rappelle opportunément que tout lecteur est d'une certaine façon victime de l'illusion référentielle qui l'amène à combler les blancs du texte pour recréer une cohérence dans les relations entre les personnages, comme Sarrasine modèle nue la femme qu'il n'a vue qu'habillée. D'où cette remarque (*ibid.*) : « La lecture, comme l'amour, ne vit que de désir. Désir auquel Barthes lui-même, par-delà son dédain affecté, ne paie pas un moindre tribut que tout autre lecteur. »

2. Peut-on parler, comme depuis le début, de degrés de détextualité ? C'est une façon de parler que de considérer comme *ténue* ou *plus nette* la détextualité : disons qu'il y a des formes plus visibles ou moins problématiques, mais que c'est là une affaire de *nature* (où des critères objectifs peuvent jouer). Quant aux frontières, elles sont difficiles à établir et nous lanceraient dans le même débat que pour la paraphrase : c'est finalement là aussi, une affaire de *jugement*.

3. Nouveau franchissement de frontières : un personnage du tableau est posé comme équivalent d'un personnage de la fiction principale, éléments d'un monde où *nous* circulons. C'est un choix très construit de Barthes que d'aplanir, par le commentaire linéaire, toutes les dénivellations du texte : ainsi le commentaire ne dit rien du passage d'un niveau narratif à un autre quand commence le « récit dans le récit » (lexie 153 : voir d'ailleurs à ce sujet l'explication qu'en donne Barthes dans la ponctuation n° XXXIX, *ibid.*, p. 96), ou à l'occasion des nombreuses métalèpses analogiques qui parsèment le récit (par exemple lexies 3, 15, 21...). C'est par un aplanissement systématique du même ordre que Barthes met sur le même niveau les instances d'énonciation diégétique, textuelle, métatextuelle – source de détextualité : c'est bien la capacité du texte à faire vivre et à faire voir les objets diégétiques qui est reprise (*mimée* ?) par le métatexte.

effet de fusion entre texte et métatexte, puisque ce temps est utilisé pour poser comme à *venir* une unité textuelle, simplement parce que le métatexte est présenté comme suivant l'ordre du texte. C'est le sens des futurs dans ce passage déjà cité (commentaire de la lexie 2) :

C'est donc une grande forme symbolique, puisqu'elle **recouvrira** tout un espace de substitutions, de variations, qui nous **conduiront** du jardin au castrat, du salon à la jeune femme aimée du narrateur.

Le futur, dans le texte de Barthes, peut également annoncer une unité métatextuelle *future*, comme dans la suite de la lexie 2 :

On **signalera** ce code des actions par les lettres ACT. ; de plus, comme ces actions s'organisent en suites, on **coiffera** chaque suite d'un nom générique, sorte de titre de la séquence, et l'on **numérottera** chacun des termes qui la composent, au fur et à mesure qu'ils se **présenteront**.

Mais le futur peut être également utilisé pour rendre compte d'un événement à *venir* par rapport à un autre événement, dans la diégèse¹ ; c'est le cas dans la lexie 162 :

Sarrasine est (et donc **sera**) un transgresseur.

Le même phénomène est possible pour l'instance narrative : n'ayant pas trouvé d'exemple dans le commentaire linéaire, j'en emprunte un à une « ponctuation » de Barthes (XXXVIII, p. 96) :

Le « contenu » même du Récit-Marchandise (une histoire de castration) **empêchera** le pacte de s'accomplir jusqu'au bout : la jeune femme, touchée par la castration racontée, se **retirera** de la transaction sans honorer son engagement.

Le tableau ci-dessous présente sous forme simplifiée les énoncés cités précédemment² :

N°	Niveau d'énonciation	Énoncé simplifié
1	Diégèse	Sarrasine sera un transgresseur
2	Narration	La jeune femme se retirera de la transaction
3	Texte	Elle recouvrira tout un espace de substitutions
4	Métatexte	On numérottera chacun des termes

Tableau 40 : Énoncés simplifiés et niveaux d'énonciation

1. Usage du futur qui est possible évidemment en fiction : cf. Vuillaume p. 91 et p. 85 *sq.* Cas banal de la prolepse (voir Genette, p. 111). Est-ce là un signe de fusion des formes du discours théorique et du discours narratif ? Ce serait une question à débattre, puisque si pour Weinrich (1973, p. 69), le futur, absent des temps du monde raconté, est un des temps du monde commenté, Bronckart (1996, p. 173) considère que le futur n'est pas un temps du discours théorique...

2. On notera que j'ai volontairement négligé les problèmes que pose le doublement de l'instance narrative (puisque'il y a deux récits, l'un enchâssé dans l'autre). Cette neutralisation n'est que pratique, et ne change évidemment rien à l'analyse de la question traitée ici.

À chaque fois, l'information donnée est présentée comme postérieure à une information du même niveau énonciatif, mais la forme verbale du futur n'est possible que parce que le repère temporel est le moment de l'énonciation métatextuelle. Ce que peut rendre le schéma ci-dessous (où les lettres marquent le repère temporel de référence par rapport à l'information donnée – laquelle est notée par le chiffre qui lui correspond dans le tableau 40) :

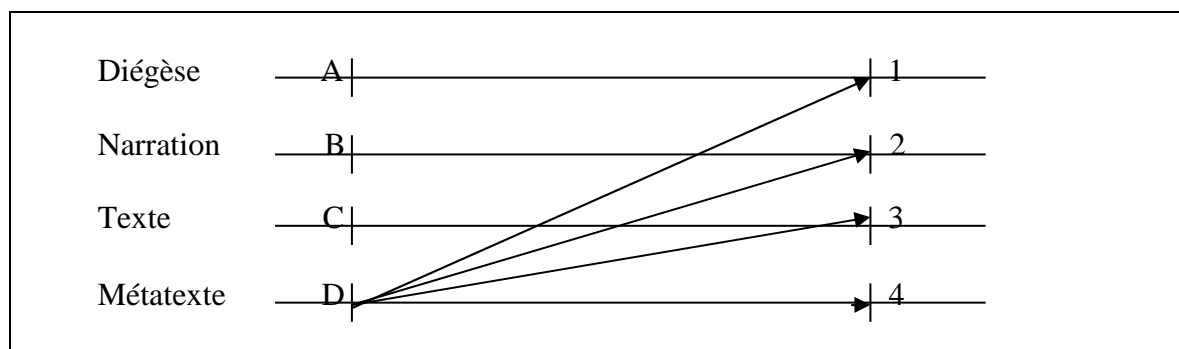


Figure 41 : Repères temporels et énonciatifs

Les flèches marquent le fait que l'ensemble des niveaux d'énonciation sont actualisés dans le métatexte, et que les éléments qui appartiennent de droit à ces niveaux divers sont situés chronologiquement par rapport au repère temporel que représente le présent d'énonciation (D) du métatexte.

Le repère est d'ailleurs moins chronologique que spatial ; ou, pour être plus exact, les repères chronologiques sont spatialisés dans la linéarité (méta)textuelle, comme le signale l'emploi des organisateurs spatiaux (cf. « ici » dans le commentaire de la lexie 2), en concurrence avec les organisateurs chronologiques (cf. « beaucoup plus tard », dans le commentaire de la lexie 1) ; les deux peuvent coexister dans une même phrase, comme *ici* et *bientôt* dans le début du commentaire de la lexie 3 :

(3) qui saisissent tout le monde, même un homme frivole, au sein des fêtes les plus tumultueuses. * L'information « il y a fête » (donnée ici obliquement), jointe bientôt à d'autres informations (un hôtel particulier au Faubourg Saint-Honoré) est le composant d'un signifié pertinent : la richesse de la famille Lanty.

C'est bien dans l'espace du métatexte que s'incorporent, que se redisent des éléments du texte et de la diégèse et leur positionnements chronologiques respectifs¹. Ces deux derniers phénomènes (emploi du futur et des organisateurs spatio-temporels) sont en eux-mêmes des facteurs de détexualité.

1. Le lien entre chronologies de la diégèse et du métatexte apparaît par exemple dans cette « coquetterie » de Barthes (ponctuation LXXXI : « La fin [du texte] approche, la fin de notre transcription aussi »). On se rappelle que dans l'enquête sur le jugement de paraphrase, la référence aux *lieux* du texte était une source de fort TJP : voir *supra*, p. 295 (6.2.7.).

Le hasard (mais est-ce le hasard ?) veut que les trois premières lexies (à savoir le titre et la première phrase de la nouvelle) nous livrent déjà les grands facteurs de détextualité que l'on trouve dans le texte de Barthes et dans tout commentaire – linéaire ou non, mais qui prend pour objet de son discours des éléments diégétiques : inutile de poursuivre la lecture de *S/Z*, qui ne nous apprendrait rien de neuf¹. L'essentiel était de repérer quelques grandes formes de détextualité, qui permettent de mieux comprendre comment et pourquoi un métatexte peut parfois donner l'impression de *répéter* le texte ou, pour reprendre l'expression de Derrida, de « plier le métalangage »².

1. Il faut donner ici une précision, inutile pour qui se sera reporté au texte original, mais nécessaire pour éviter un effet pervers de l'accumulation des citations du texte de Barthes où se réalise une détextualité : les manifestations de cette dernière ne sont pas essentielles, en quantité, dans l'écrit de Barthes. On peut considérer que les manifestations de détextualité n'occupent pas plus d'un dixième de la surface textuelle totale.

2. L'expression est dans *Glas* : à partir d'une analyse de l'emploi du mot « élaborer » chez Genet, Derrida note la proximité de l'usage qu'il fait de ce mot dans son discours critique (1981, p. 231) : « Je me suis souvent servi, par exemple, du mot "élaborer" pour décrire – ici – le travail textuel. [...] Mais surtout parce qu'il fallut prélever dans le texte élaboré l'instrument de lecture ou d'écriture, le style avec lequel traiter. Avec lequel écrire, c'est-à-dire plier le métalangage. » Ultime visée de la « métalangue kystique » (*ibid.*) que de prendre au texte sa matière même pour en traiter... Derrida ajoute : « le pli – l'emploi – du métalangage, lui, est irréductible. Comme une poche, un kyste qui se referme sans cesse » (*ibid.*) ; il n'est pas sans intérêt de voir le métalangage décrit comme un pli quand certains étymologistes veulent voir dans l'explication l'acte de déplier le texte.

CONCLUSION DU CHAPITRE 8

Ce que le phénomène de détextualité met en lumière, c'est que l'horizon du métatexte est la répétition du même : il n'y a rien d'étonnant à ce que le commentaire ait souvent été perçu comme *paraphrase*, comme reformulation du texte. Telle est en effet sa perspective, comme l'a dit Michel Foucault, dans *L'ordre du discours* (1971) : parlant de la « dénivellement des discours », il distingue « les discours qui “se disent” [...] et qui passent avec l'acte même qui les a prononcés », et ceux qui « *sont dits*, restent dits, et sont encore à dire » (*ibid.*, p. 24) ; parmi ces derniers, les textes religieux et « ces textes curieux, quand on envisage leur statut, et qu'on appelle “littéraires” » : ces discours « sont à l'origine d'un certain nombre d'actes nouveaux de paroles qui les reprennent, les transforment ou parlent d'eux » (*ibid.*), qui « **répètent, glosent et commentent** » (*ibid.*, p. 25).

Voici l'exemple que donne Foucault (*ibid.*, p. 26) :

L'*Odyssée* comme texte premier est **répétée**, à la même époque, dans la **traduction de Bérard**, dans d'infinies **explications de textes**, dans l'*Ulysse de Joyce*.

D'où cette remarque (*ibid.*, p. 27) :

Le commentaire n'a pour rôle, quelles que soient les techniques mises en œuvre, que de dire *enfin* ce qui était articulé silencieusement *là-bas*. Il doit, selon un paradoxe qu'il déplace toujours mais auquel il n'échappe jamais, **dire pour la première fois ce qui cependant avait déjà été dit et répéter inlassablement ce qui pourtant n'avait jamais été dit**. Le moutonnement indéfini des commentaires est travaillé de l'intérieur par le rêve d'une **répétition masquée** : à son horizon, il n'y a peut-être rien d'autre que ce qui était à son point de départ, **la simple récitation**.

Et Foucault de faire lui aussi référence (*ibid.*, p. 25) à ce

jeu à la Borges d'un commentaire qui ne sera pas autre chose que la **réapparition mot à mot** (mais cette fois solennelle et attendue) de ce qu'il commente.

Foucault voit dans le commentaire une des « procédures de contrôle et de délimitation du discours », qui permettraient « de maîtriser une autre dimension du discours : celle de l'événement et du hasard » (*ibid.*, p. 23) ; d'où cette conclusion (*ibid.*, p. 31) :

Le commentaire limit[e] le hasard du discours par le jeu d'une *identité* qui aurait la forme de la **répétition** et du **même**.

Le commentaire comme répétition¹ – ou la *paraphrase* comme horizon du commentaire : telle est la question que veut explorer le chapitre suivant.

1. La même idée se trouvait exprimée dans *La naissance de la clinique* (1963). Cf. la préface à la réédition de *l'Histoire de la folie* (1972, p. 7-10). Sur les fondements épistémologiques de l'approche du commentaire par Foucault, voir encore *Les Mots et les choses* (1966, p. 55-59 et p. 92-95).

CHAPITRE 9 :

Un continuum entre paraphrase et commentaire

INTRODUCTION

La détextualité, en même temps qu'elle fait ressortir combien peuvent être fragiles les frontières entre texte et métatexte, *inscrit l'effet de paraphrase au sein de ce dernier*, obligeant à mettre en cause également la frontière entre commentaire et paraphrase, celle-ci n'étant pas le contraire¹ de celui-là, mais comme son fondement. L'analyse des questions de compréhension au chapitre précédent a fait apparaître que l'on demande aux élèves de produire un *métatexte de substitution*², mais à visée explicative : si la paraphrase est souvent présentée comme la répétition du même en opposition avec l'explication, on a là un exemple typique où la répétition a valeur explicative... Il était donc intéressant, pour ouvrir ce chapitre (9.1.), de partir des réponses d'élèves à des questions posées au brevet des collèges, pour faire ressortir à la fois les formes de l'identification et celles de l'explication, et montrer le passage insensible d'un propos posé comme identificatoire à un propos explicatif ou interprétatif. L'étude d'un corpus oral (9.2.) permettra, de façon plus nette encore, de faire apparaître le lien entre répétition et interprétation, et l'intérêt de la première dans la construction de la seconde. Il sera alors possible de conclure par des considérations théoriques sur l'utilité de la paraphrase (entendue alors comme répétition du texte dans le métatexte) dans la lecture et le commentaire de textes littéraires (9.3.).

1. Sur le discours qui fait de la paraphrase le *contraire* du commentaire, voir *supra*, p. 152 et note 4.

2. L'expression (employée ici en bonne part) est de M. Schmitt : voir *supra*, p. 77.

9.1. FORMES ET FONCTIONS DE LA MÉTAPRÉDICATION D'IDENTITÉ

Titre de livre : *C'est-à-dire*.

MICHEL LEIRIS¹

Malgré la volonté souvent affichée d'établir en théorie des frontières étanches entre les discours métatextuels, la pratique fait apparaître clairement la nature explicative (ou justificative) de la reformulation, de l'identification sémantique, de la répétition... En effet, lorsqu'il est demandé aux élèves de dire le sens ou l'effet d'un mot, d'une expression ou d'un texte, c'est-à-dire de les expliquer ou de les interpréter, c'est à ces formes discursives que les correcteurs s'attendent et que les élèves ont spontanément recours. C'est le cas dans un type particulier de métatexte d'origine scolaire : les réponses à des questions (dites *de compréhension* et *de vocabulaire*²) posées sur un texte au brevet des collèges.

Je me propose d'étudier un corpus constitué de 90 copies d'élèves ayant passé le brevet des collèges dans l'académie de Lille, lors de la session de 1990 ; je rends compte ci-dessous des réponses suivantes :

- les réponses **C** à la question de compréhension : « Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase : "... ces vingt années... me serviraient de témoins irrécusables" ?³ » ;

- les réponses **V** à deux questions de vocabulaire :

- **V(a)** : « Donnez le sens de "en feignant" dans le texte. » ;
- **V(b)** : « "Derrière le masque du visage" : expliquez le sens de cette expression⁴. »

On trouvera en annexe 11 une reproduction du texte de base de l'épreuve (extrait de *Fermina Marquez* de Valéry Larbaud⁵), ainsi que l'ensemble des réponses traitées dans cette section.

L'étude qui suit vise à faire apparaître les caractéristiques discursives de ce type de métatexte, qui consiste, comme y invitent explicitement les questions posées, en la production d'énoncés métatextuels reproduisant le sens d'un énoncé textuel, sous la forme de ce que C. Fuchs appelle (1982a, p. 104) une *métapredication d'identité*⁶. L'étude des formes diverses que peut prendre la métapredication d'identité aboutira à

1. M. Leiris, *Journal 1922-1989* (1992a), p. 778 (31 décembre 1984). Ce titre a été utilisé après sa mort pour un livre d'entretiens avec Leiris (1992b).

2. La distinction des questions de vocabulaire et de compréhension tient à une lecture *littérale* de la note de service du 30 janvier 1987 qui régit le brevet des collèges. On y lit notamment ceci : « Un texte littéraire de 20 à 30 lignes d'un auteur de langue française est remis au candidat. Il constitue le support de questions de grammaire, de vocabulaire, de compréhension du sens. [...] Les questions de grammaire et de vocabulaire sont posées les premières » (*Bulletin Officiel* n° 5 du 5 février 1987, p. 279 sq.).

3. Dans le corpus étudié à la section 8.1. (annexe 10), il s'agit de la question Q32. Dans l'épreuve, c'est la troisième (et dernière) question de compréhension posée aux élèves.

4. Il s'agit respectivement des questions de vocabulaire 2a et 5 de l'épreuve (qui en comprenait 5, les questions 2 et 4 étant encore dédoublées).

5. Je reproduis le texte et les questions d'après *Annabrevet des collèges - français 91*, 1990, Hatier.

6. La métapredication d'identité est, d'un point de vue linguistique, la trace d'une activité de *paraphrase*. Dans le compte-rendu de l'étude de C. Fuchs (voir *supra*, p. 264 [5.2.1.]), j'avais renvoyé à cet endroit la présentation des différentes formes de réalisation de la métapredication d'identité – que Fuchs illustre, rappelons-le, au moyen de sermons traitant des Béatitudes, tenus dans des églises catholiques dans les années 1968 et 1969.

en faire ressortir la fonction d'*explic(it)ation*. L'objectif est de montrer que les frontières tracées généralement au cordeau entre explication-interprétation-commentaire et répétition-reformulation-paraphrase sont aussi poreuses qu'inopérantes.

9.1.1. Verbes métalinguistiques

Lorsqu'un locuteur identifie deux séquences comme ayant le même sens, il peut verbaliser cette identification au moyen de ce que R. Jakobson (1963, p. 220 et 204) appelle des « phrases » ou des « propositions équationnelles » (« A = A » ou « A est B »), dans lesquelles J. Rey-Debove (1997 [1978¹], p. 181) voit comme le fondement de la linguistique. Pour C. Fuchs ce sont là des « expressions métalinguistiques canoniques », en quelque sorte des prototypes de la métapredication d'identité. On peut distinguer, avec Rey-Debove – *via* Fuchs, qui propose (1982a, p. 101-113) d'utiliser les catégories de Rey-Debove pour l'étude des « formes de l'identification métalinguistique » :

- les verbes qui établissent une relation *entre les signes et les choses* (Rey-Debove, 1997, p. 185-189). Cette relation peut se réaliser de deux manières différentes, selon qu'elle est de l'ordre de la *désignation* (du signe à la chose)² ou de la *dénomination* (de la chose au signe)³ ;

- les verbes qui établissent une relation *entre les signes et les signes* (*ibid.*, p. 189-197). Cette relation peut, là encore, se réaliser de deux manières différentes, selon qu'il s'agit de *comparer des sens*⁴ ou de *déterminer des sens*⁵.

Les formes de la *désignation* et de la *dénomination* sont souvent réalisées avec *être* dans les copies d'élèves :

- | | |
|--------------------|---|
| V(b)1 ⁶ | « Derrière le masque du visage » c'est ce qui se passe à l'intérieur de nous-mêmes qui ne se voit pas à l'extérieur. |
| V(b)2 | Le masque du visage : c'est ne pas faire montrer les sentiments que l'on ressent. |
| C3 | « Vingt années », c'est quand la fillette atteindra un âge adulte où elle sera elle-même mûre. |
| C4 | Dans l'état d'esprit où se trouve la fille ces vingt années qui lui serviraient de témoins irrécusables sont vingt années pendant lesquelles elle n'aurait jamais quitté son chagrin, vingt années de supplice presque. |

1. Rey-Debove a réédité en 1997 son ouvrage de 1978, sans y apporter de changement mais en rajoutant des articles écrits plus tard. Dans mes références à venir, je préciserai si nécessaire la date des articles cités.

2. /X désigne Y/ ou /X est le nom de Y/ etc. L'interrogative canonique étant de la forme : /Que désigne X ?/.

3. /Y s'appelle X/ ou /Y se (dé)nomme X/, etc. L'interrogative canonique étant de la forme : /Comment s'appelle Y ?/

4. /X signifie la même chose que Y/, /X a le même sens que Y/ ou /X et Y sont synonymes/.

5. /X signifie « Y »/ ou /X veut dire « Y »/ ou /X a pour sens « Y »/. Rey-Debove (1997., p. 82) dit emprunter à E. Coseriu la notation qu'elle utilise : X pour /mot X/, « X » pour /signifié X/, « X » pour /signifiant X/.

6. Rappelons que la lettre C désigne les réponses à la question de compréhension et la lettre V les réponses aux questions de vocabulaire (entre parenthèses : la lettre en bas de casse spécifiant la question). Quant aux numéros des réponses reproduites ci-dessous, ils sont donnés dans l'ordre de leur apparition dans cette étude ; mais un même numéro désigne un même élève : ainsi, la réponse C3 provient du même élève que la réponse V(b)3.

Selon Rey-Debove (1997, p. 186), quand la prédication s'établit avec les verbes métalinguistiques « canoniques » *désigner* ou *s'appeler* (ou leurs équivalents) ainsi que dans le cas de la prédication avec *être*, *X* est *autonome* et possède, normalement, les marques de l'autonomie : guillemets ou italiques. Mais en réalité, on peut observer que dans les exemples donnés les marques d'autonomie sont utilisées facultativement ; de plus, comme le fait remarquer Fuchs (1982a, p. 112), les séquences ainsi reliées « n'appartiennent pas nécessairement à la même catégorie morpho-syntaxique. »

Les exemples qui suivent illustrent la *détermination de sens* – ce qui est induit par les questions posées. On notera encore que les expressions mises en relation peuvent être de toute taille et de toute catégorie et que l'usage des diverses marques d'autonomie relève d'une grande liberté. C'est ce qui justifie la multiplicité des exemples, destinés à montrer la diversité des choix. Les réponses suivantes sont typiques :

- C5 Cela signifie la vengeance.
- C6 Cela signifie que Rose se vengera dans vingt ans.
- C7 Cette phrase veut dire que grâce à sa réussite des 20 années Rose prouvera à sa maîtresse sa bonne volonté à travailler.

Autres exemples, tirés des questions de vocabulaire :

- V(a)8 Le sens de « en feignant » dans le texte est : en essayant ou en s'efforçant.
- V(a)9 « En feignant » signifie dans le texte : « en croyant ».
- V(a)10 En feignant veut dire en croyant.

Forme moins courante de cette identification :

- V(b)11 « Derrière le masque du visage » : cette expression veut nous faire comprendre que l'apparence du visage ne définit pas le sentiment que l'on a en nous.

On rapprochera cet exemple du suivant :

- C11 Lorsque la fillette dit cela, elle fait comprendre qu'elle a peur d'avoir encore des moments pénibles jusqu'à vingt ans.

On n'est plus ici à proprement parler dans une relation entre signe et signe, mais dans ce que Rey-Debove (1997 [1978], p. 197-199) et, à sa suite, Fuchs (1982a, p. 104) rangent dans une autre catégorie, celle de la relation entre *personne* et *signe*. Pourtant, on rangera ici ce type de réalisation de métapredication d'identité, en s'appuyant sur la suggestion de Rey-Debove, pour qui les verbes *signifier* ou *vouloir dire* avec sujet de personne sont à l'origine des mêmes verbes avec sujet de signe : de /En disant *X*, *P* veut dire « *Y* » / dériverait /*X* veut dire « *Y* ». Voici encore deux illustrations simples de cette métapredication d'identité, dans lesquelles on notera la

variante dans la désignation du locuteur : le narrateur-personnage (Rose) ou l'auteur (Valéry Larbaud) :

- V(b)7 [...] Valéry Larbaud veut dire que même si Rose a envie de pleurer cela ne se verra pas sur sa figure car elle préfère cacher ses sentiments.
C12 La fillette signifie que arrivé à cet âge elle sera adulte et qu'elle la prendra au sérieux.

Pour ce qui est de la *comparaison de sens*, aucun exemple certain ne se trouve dans notre corpus, à part peut-être les deux suivants :

- V(a)13 « En feignant » a le sens ici de « en faisant semblant de », « en faisant croire que ».
V(a)14 Feignant a le sens de risquer.

L'expression « a le sens de » peut être regardée comme l'équivalent de « a le même sens que » ; mais elle pourrait être aussi bien glosée par : « a pour sens » - auquel cas on se trouverait dans les mêmes cas que plus haut (détermination de sens). Il faut en convenir, avec C. Fuchs (1982a, p. 106) :

Ces différents types de relations réalisant la métapredication d'identité ne constituent pas des types totalement distincts des autres : dans la pratique concrète de langage, on passe insensiblement d'un type à un autre.

9.1.2. Autres marqueurs de reformulation

Outre les verbes métalinguistiques, « il existe des termes de nature métalinguistique spécifiant que le discours autorise l'identification entre deux formulations A et B » (Fuchs et Le Goffic, 1985, p. 43), parmi lesquels *c'est-à-dire*, *à savoir*, *ou*, etc.¹. Quelques exemples suffiront, car cette manifestation de la métapredication d'identité n'est pas de nature différente de celle que l'on vient de voir :

- V(b)15 « Derrière le masque du visage » c'est-à-dire que derrière le masque il y a un visage.
V(a)16 « Derrière le masque du visage », ou intérieurement quelque chose de ressenti mais non visible.
V(b)17 Derrière le masque du visage : c'est-à-dire derrière le visage, derrière ce masque qui représente notre visage, ce que l'on ressent au fond de soi.
C18 «... ces vingt années... me serviraient de témoins irrécusables » c'est-à-dire que le temps jouera en sa faveur.

1. C. Fuchs les néglige dans son étude de 1982, se contentant de signaler leur existence (1982a, p. 106).

9.1.3. Les formes de l'exemplification

Il convient de mettre à part ces formes, comme le propose Fuchs (1982a, p. 107) :

Il s'agit de cas où la séquence *Y* qui reformule la séquence *X* du texte-source se présente comme une sorte de cas particulier, d'exemple illustratif de *X*.

Il s'agit d'une identification qui procède par « extractions¹ » successives de « membres représentatifs » d'une classe (*ibid.*). Fuchs précise (*ibid.*, p. 108) :

L'exemplification fonctionne dans tous les cas comme une métapredication d'identité (la succession des « extractions » se présente comme théoriquement indéfinie – même si l'énumération s'arrête très vite, voire même ne porte que sur un seul individu – c'est-à-dire comme un « parcours » de la totalité de la classe, d'où identification.)

Il n'y a pas dans notre corpus d'illustration vraiment éclairante. Tout juste peut-on tenter de proposer ces trois exemples comme traces de l'opération d'identification sous forme d'exemplification :

V(b)19 Le sens est tel que en nous voyant sourire, peut-être au fond de nous-mêmes sommes-nous tristes ?

On peut en effet identifier la remarque « En nous voyant sourire, peut-être au fond de nous-mêmes sommes-nous tristes ? » comme un exemple censé dire le même que l'expression à expliquer : ainsi *tel que* serait le marqueur d'exemplification, de même que *comme* dans la deuxième phrase de l'exemple suivant, où il jouerait le rôle d'*extracteur* (cf. Delcambre 1997, p. 109) :

V(a)16 « Derrière le masque du visage », ou intérieurement quelque chose de ressenti mais non visible. Comme quelque chose qui va peser sur le cœur mais sans signe apparent.

Mais dans ces exemples, le passage de l'identification à l'explicitation n'est pas évident ; il l'est moins encore dans l'extrait suivant :

V(b)13 « Derrière le masque du visage » signifie les sentiments profonds que peut ressentir une personne sans se fier aux expressions parfois trompeuses que laisse voir le visage. Une personne peut être très triste et faire apparaître sur son visage un large sourire, ce visage qui est en fait un « masque » aux sentiments profonds.

Après une définition introduite par *signifier*, l'élève propose une explicitation qui semble sortir du domaine de l'identification. Pourtant, il s'agit d'un exemple qui, par la reprise de mots de l'expression (*visage* et *masque*), semble bien vouloir dire *le*

1. Le mot « extraction » et, plus loin, le mot « parcours » sont signalés par Fuchs comme étant empruntés à Culioli.

même. On a là une illustration de l'impossibilité de placer une nette frontière entre identification et interprétation.

9.1.4. La forme zéro

Il peut y avoir métapredication d'identité non formulée, implicite donc, mais qu'il est possible de « reconstruire à partir d'indications contextuelles » (Fuchs 1982a, p. 108 *sq.*). On appellera *forme zéro* cette métapredication implicite.

Notre corpus présente plusieurs cas de ce type, ce qui s'explique par la situation même de production : le contexte du texte produit par l'élève englobe la question elle-même. La forme la plus simple est la réponse « nue », qui sous-entend la verbalisation de l'identification, puisque la question la contenait :

V(a)20 En faisant semblant.

Plus élaborée, mais toujours tronquée (en vertu du statut de l'énoncé, réponse à une question), la juxtaposition :

V(a)21 En feignant : en essayant une attitude

Le soulignement et les deux points, seules marques de l'identification, ne sont pas indispensables d'ailleurs et sont négligées dans de nombreuses réponses.

Autre forme d'identification à *forme zéro*, le remplacement de la séquence *X* par la séquence *Y* dans un énoncé qui l'englobe :

V(a)22 « En feignant » : je pensais atténuer le mal que me faisait la réprimande en faisant croire que je la prenais pour une plaisanterie.

9.1.5. L'absence de frontières entre identification et interprétation

On a vu, dans les exemples cités, que les marques d'autonymie sont utilisées facultativement et très diversement. Pour simple illustration, ces deux exemples, déjà cités :

V(a)9 « En feignant » signifie dans le texte : « en croyant ».

V(a)10 En feignant veut dire en croyant.

Mais la présence ou l'absence de marques de l'autonymie ne change pas le *statut autonymique* de « en feignant », qui est le même dans les deux cas. D'une autre nature est l'exemple suivant :

V(b)13 « Derrière le masque du visage » signifie les sentiments profonds que peut ressentir une personne sans se fier aux expressions parfois trompeuses que

laisse voir le visage. Une personne peut être très triste et faire apparaître sur son visage un large sourire, ce visage qui est en fait un « masque » aux sentiments profonds.

Deux mots du texte-source sont repris dans la deuxième phrase (*visage* et *masque*), non en position d'autonymes, mais intégrés au propos même de l'élève. Le mot *masque* est mis entre guillemets : il est donc possible de dire qu'il est à « connotation autonymique » (Rey-Debove, 1997, p. 253¹) ; mais que dire de *visage* ? L'absence de guillemets lui donne un statut encore plus ambigu. Il s'agit là d'un de ces cas que Fuchs analyse ainsi (1982a, p. 110) :

L'on passe progressivement d'un usage clairement métalinguistique (fonctionnement autonymique) des termes à un usage purement linguistique (fonctionnement ordinaire) des termes, par suite de métaprédictions d'identité.

On reconnaît là un exemple assez typique de détextualité, dont on voit bien la conséquence : l'élève passe d'une définition d'un énoncé du texte-source à une explication d'un phénomène général. Comme on l'a vu plus haut, après une première phrase qui présente toutes les marques de la métapredication d'identité, l'élève ajoute une deuxième phrase d'explicitation, qui fait sortir son propos du domaine de l'identification. Ou, pour être plus exact, l'identification change de nature : l'énoncé explicatif de l'élève exprime son *identification* au phénomène que le texte construit, comme le fait apparaître l'effet de généralisation qu'induisent les mots « Une personne peut ».

Un tel phénomène d'identification par généralisation se retrouve fréquemment par l'usage du *on* ou du *nous*, dont voici un exemple typique, où l'on retrouve une forme canonique de détextualité :

V(b)23 « Derrière le masque du visage ». Cette expression signifie : ce que l'**on** cache en **nous** et ce que l'**on** pense et ressent malgré l'apparence de **notre** visage et de **nos** réactions.

Il y a certes les marques de la prédication d'identité (les guillemets, le verbe *signifier*), qui donnent à penser que l'élève dit *le même*, mais pour dire ce même, l'élève passe à *autre chose*. On pourra facilement dire, comme pour tous les exemples ci-dessus, que l'on est toujours dans une logique *paraphrastique*, mais il s'agit alors d'une paraphrase interprétative, qui *identifie* un phénomène textuel et une expérience commune. Cela s'observe également dans l'exemple suivant :

V(b)24 Cette expression exprime que les larmes n'apparaissaient pas sur le visage, elles ne coulent pas sur les joues, les larmes coulent à l'intérieur de **notre** corps. **Voilà pourquoi** on dit « Derrière le masque du visage ». Une sensation.

1. Sur cette notion, voir *supra*, p. 379 et note 1.

Ce travail d'interprétation du texte se remarque encore dans des réponses qui utilisent les connecteurs *car* ou *parce que*, en association avec les pronoms *on* ou *nous* :

- V(b)25 Elle dit que le visage a un masque, **car** le visage peut exprimer une chose alors que **l'on** pense le contraire.
- C26 Cela signifie la vengeance et **parce qu'**elle croit qu'à l'âge où elle est dans le texte « 12 ans » on ne peut pas la croire, tandis que dans vingt ans, à l'âge adulte, **on** est mieux compris.

On s'arrêtera plus longuement sur l'exemple suivant :

- V(b)3 « Derrière le masque du visage » : ici, le visage est un masque. Visage garde son sens propre par contre le mot masque possède un sens figuré ; il possède un sens de « cacher » et d'image. Donc le visage est une image, ce n'est pas la vérité et il ne montre pas ce qu'on ressent. Ainsi cela signifie : derrière l'apparence, sous l'apparence du visage.

Pour parvenir à la définition finale, l'élève multiplie les métapredications d'identité. On peut rendre ainsi cette série d'identifications entre un énoncé-source (E1) et un énoncé-cible (E2) :

N°	E1	lien	E2
1	Le visage	est	un masque
2	Visage	garde	son sens propre
3	le mot masque	possède	un sens figuré
4	il	possède	un sens de « cacher »
5	[il]	[possède]	[un sens] d'image
6	Le visage	est	une image
7	Ce	n'est pas	la vérité
8	Il	ne montre pas	ce qu'on ressent ¹
9	Cela	signifie	derrière [...] visage

Tableau 42 : Identifications successives réalisées par la réponse V(b)3

L'élève multiplie les micro-paraphrases, si l'on peut dire, c'est-à-dire les métapredications d'identité portant sur des mots du texte², pour en arriver à une macro-paraphrase, sous la forme d'une définition de l'expression visée dans la question de compréhension. Or, ce détour a un caractère argumentatif (que soulignent *donc* et *ainsi*) et réfère à une expérience commune (*on*), ce qui est le propre d'une intervention interprétative. Dans tous les exemples analysés à l'instant, il est difficile de repérer le passage entre ce qui est de l'ordre de la *répétition* et ce qui relève de l'*interprétation*. Il est impossible en effet de déterminer à quel moment le scripteur perçoit le passage de l'expression du *même* à l'affirmation d'*autre chose*.

1. Cette séquence, contrairement aux autres, ne crée pas d'identification. Je la garde malgré tout en raison de sa place dans la série.
 2. Aux niveaux *locutif* et *symbolique* (Fuchs, 1982a, p. 148 sq.).

Si l'on définit la paraphrase – en tant que *produit* – comme une forme de discours qui met en œuvre une *répétition*, une *reformulation*, une *identification sémantique*, selon les modalités discursives analysées à l'instant, force est de comprendre la paraphrase – en tant qu'*activité* – comme une « stratégie cognitivo-langagière » (Fuchs, 1994a, p. 162), qui est en soi toujours un travail d'interprétation, de verbalisation d'une appropriation/construction du sens. C'est sans doute ce qui explique le phénomène troublant que l'on a observé plus haut¹ : le faible taux de jugement de paraphrase dont bénéficient, en réception, les énoncés réalisant une métapredication d'identité. En fait, les traces de l'énonciation dans un métatexte sont perçues comme une marque d'interprétation, même dans des énoncés qui sont par nature *paraphrastiques*.

C'est que le jugement de paraphrase dans un commentaire d'élève n'a pas grand chose à voir avec la paraphrase comme stratégie cognitive ou discursive : la paraphrase, entendue comme *répétition*, *reformulation* d'un texte, a toute sa place dans un travail d'interprétation ; sa disqualification ne porte pas, comme voudraient le faire entendre les définitions inlassablement répétées de la paraphrase, sur le fait qu'il s'agit d'une *répétition*, mais sur le caractère *inacceptable* de cette répétition, en fonction de critères qui ne sont jamais, eux, déterminés, pour être peut-être impossibles à déterminer...

1. Voir *supra*, p. 286 sq. (6.2.2).

9.2. FONCTIONS INTERPRÉTATIVES DE LA PARAPHRASE

Quand A. Finkielkraut écrit dans *Le Nouvel Observateur* (23/29 juin 1994) : « Il faut rendre à la littérature sa place centrale dans l'enseignement du français, pour que nous restions le pays de la conversation, et non une province de la communication planétaire », l'important semble moins, pour moi, l'idéologie revancharde du retour aux « grands textes », la volonté d'exclusion d'autres formes de la textualité, que l'idée – intéressante – du lien entre littérature et socialité, du rapport à la culture avec l'originalité française du discours sur la littérature, d'une appréhension métalinguistique dont la conversation donne bien l'idée. Au fond, le salon ce n'est pas seulement la conception « salonnarde », c'est aussi un des lieux de naissance de la socialité culturelle et politique des Lumières, une des premières formes d'appropriation démocratique des savoirs et de la littérature.

JEAN-LOUIS CHISS¹

Considérons désormais la paraphrase comme activité cognitive et langagière de reformulation : son rôle interprétatif, plus encore que dans les écrits scolaires canoniques que sont les réponses à des questions de compréhension au brevet des collèges, est clairement apparent dans les échanges conversationnels que favorise le travail de groupe. Dans ce que l'on pourrait appeler cet « oral intermédiaire² », où les élèves négocient le sens non seulement du texte mais encore de la tâche, la reformulation est partie intégrante du contrat didactique propre au travail de groupe, qui permet mieux que tout autre dispositif, ce que les didacticiens des mathématiques appellent la « dévolution » à l'élève des objets d'enseignement³.

Mais ce qui compte ici est de montrer le rôle de cette reformulation dans le travail d'appropriation personnelle et d'introduction d'un texte dans un dispositif de construction collective du sens. C'est dans cette optique que je me propose d'analyser la transcription d'une discussion entre des élèves de seconde, pour montrer comment diverses reformulations paraphrastiques permettent de construire une interprétation du texte. Je reproduis en annexe 12 la transcription que je vais analyser, mais je reproduis ici-même la plupart des répliques dans le cadre de mon étude de ces interactions⁴.

1. J.-L. Chiss, discussion à la communication de J.-M. Privat (1996), p. 24.

2. En référence à ces « écrits intermédiaires », ces « écrits pour penser », que sont « le résumé, le compte rendu, la prise de notes », pour Bucheton et Chabanne (1997, p. 4).

3. L'expression est de G. Brousseau : elle est reprise et définie par S. Johsua et J.-J. Dupin (1993, p. 206 et 252 sq.).

4. Une précision de détail : dans ma reproduction des répliques, je ne tiens pas compte des auteurs ; pour s'assurer de la paternité des paroles échangées, il conviendra de se reporter à l'annexe 12. D'autre part, je reproduirai souvent des répliques qui ne se suivent pas toujours, sans signaler les ruptures par des points de suspension, par seul souci de clarté dans la présentation : le numéro des répliques suffira à faire apparaître ces ruptures.

9.2.1. Le contexte de ce travail de groupe

Quelques rapides indications doivent être données sur le contexte de ce travail : il s'agit d'une classe dont j'étais le professeur, au cours de l'année 1994-1995, au lycée d'Haubourdin. La séance se passe au mois de février, et consiste en la préparation d'un commentaire individuel du texte de Ronsard, « *Comme un Chevreuil...* »¹. Elle entre dans le cadre d'une séquence didactique sur le sonnet² et suit un cours³ consacré à une discussion collective (et peu guidée) sur le texte. Celle-ci avait permis notamment de *paraphraser* le texte (tel est le mot que j'employais volontairement avec mes élèves pour désigner toute discussion où l'on tentait de dire les sens possibles d'un texte) et de repérer un certain nombre de phénomènes textuels (forme du sonnet, structure du poème⁴, figures de style⁵, etc.). La consigne, pour la séance de travail de groupe, était de faire des *hypothèses de lecture*⁶ afin de trouver deux ou trois *axes de lectures*⁷ en vue d'un commentaire⁸ rédigé individuellement.

Les élèves étaient habitués à ce type de travail, et j'ai choisi là un moment que je juge, très empiriquement, à la fois représentatif de ce que le dispositif de travail mis en œuvre permettait dans mes classes et typique d'un travail de groupe réussi⁹. La

1. Ce texte (reproduit en annexe 5 dans la version utilisée par les élèves) a déjà été cité dans ce travail, à propos de l'analyse du jugement de paraphrase des professeurs (*supra*, section 6.3.) ; le commentaire de texte pris comme support de cette analyse est celui de Marjorie, l'une des élèves du groupe.

2. On discutera la notion de séquence didactique *infra*, section 11.2. Cette séquence avait comme support principal un groupement de textes du XVI^e siècle.

3. Auquel il est fait allusion dans la réplique 5.

4. On remarquera, au début de la transcription, que les élèves considèrent comme acquise la structure globale, fondée sur une comparaison (*Comme... Ainsi*) – le comparant occupant les trois premières strophes (ce qui donne, en réplique 14, « les trois premiers quatrains ») et le comparé la dernière (on fera ici abstraction du fait que les deux tercets forment en fait une seule strophe).

5. On comprendra mieux les difficultés des élèves à désigner certains phénomènes stylistiques quand on aura dit que la notion de *métaphore* n'avait pas été explorée en détail avec ces élèves, et que le mot n'avait pas été employé au cours de la discussion sur le texte.

6. Expression couramment utilisée en classe pour désigner des approches personnelles du sens : une *hypothèse de lecture* est en quelque sorte un *choix de sens*, une réponse à la question : « À mon avis, que dit ce texte ? » Il est évident qu'une hypothèse de lecture peut reprendre certains aspects dégagés dans la paraphrase collective, mais l'important est qu'il y ait (*re*)*formulation* d'un sens perçu comme personnellement posé, après discussion. L'usage de l'expression est familier pour les élèves, comme on peut le voir dans la transcription, puisque tous les élèves l'utilisent : Bertille particulièrement (19, 26, 28, 43, 69, 93, 159), mais aussi Marjorie (5, 61, 64, 74), Marie (31, 71, 162) et Sophie (34, 175). Que l'usage soit familier ne veut pas dire que le sens soit limpide : on voit bien que des discussions ont lieu pour déterminer si ce qui se dit est ou non une « hypothèse de sens » (cf. répliques 69-72).

7. On reconnaît là une terminologie très courante en lycée pour désigner des objets d'analyse (présentés comme entrées ou axes de lecture) pouvant faire l'objet d'un commentaire ; le mot est familier des élèves : s'il n'est employé qu'une fois (voir réplique 33), c'est que la transcription rend compte d'une phase de travail qui ne nécessite pas le recours à cet outil.

8. La forme attendue était le commentaire composé, qui avait déjà fait l'objet d'un apprentissage avec les élèves : c'était leur septième devoir.

9. Ce n'est pas le lieu de présenter dans le détail les principes qui me guident dans la mise en œuvre du travail de groupe ; je me contente de renvoyer aux deux (évidentes) références théoriques que j'ai le plus mises à profit pour me construire des principes d'action pédagogique : Meirieu (1996a et 1996b) et Garcia-Debanc (1990). L'opérationnalisation de ces principes doit beaucoup (grâce à d'incessants échanges professionnels et personnels) aux apports de M.M. Cauterman – dont une infime partie trouve une expression dans l'article qu'elle a publié dans la revue *Recherches* (1997).

particularité des élèves concernées¹ – quatre filles – est qu’elles aimaient travailler en groupe, et avaient tissé entre elles une sorte de *complicité scolaire*, qui explique l’aspect rituel de certaines interventions, liées aux rôles dont elles s’investissaient² : Bertille, en « responsable de la tâche », rappelle constamment ce qu’il faut faire³ ; Marjorie, en « leader » de la discussion, prend et reprend la parole, relance les hypothèses⁴, appuie celles qui lui semblent efficaces⁵ ; Sophie, en vraie « sage », sait à la fois marquer une distance avec la fièvre de la discussion en testant la fiabilité des observations faites⁶ et faire la synthèse de celles-ci⁷ ; Marie, en « scripte », se veut la mémoire du groupe⁸. Ces rôles étaient rodés, et les formes de la mise au travail immuables : on passait toujours par des phases d’excitation intellectuelle forte (comme ici 89-99), des moments d’inquiétude (cf. 35-42), des périodes de détente (cf. 22-30), des stades de dispute (cf. 113-115). Cette transcription de 14 minutes de travail de groupe dans cette classe est donc très représentative de ce que les élèves de ce groupe étaient capables de faire et de dire⁹.

9.2.2. *L’établissement d’identifications sémantiques pour construire le sens du texte*

Si le travail de groupe favorise la verbalisation des processus d’appropriation et suscite de ce fait la paraphrase, je voudrais montrer que cette dernière (sous les formes les plus variées, qu’il s’agira de noter et de distinguer) engage un processus de construction d’une interprétation du texte et en permet l’assimilation par l’ensemble du groupe : la *répétition* du texte par reformulations successives est à la base d’un procès d’*interprétation*.

Dans leur discussion, les élèves dégagent en fait un point d’interprétation précis, une « hypothèse de sens »¹⁰, que je me propose de rendre ainsi : *L’amour détruit la liberté*. Or, cette interprétation est rendue possible par tout un réseau

1. De niveaux scolaires divers, elles étaient assez représentatives de la classe, et comme beaucoup d’élèves, ne se destinaient pas à des études littéraires (cf. répliques 172-173) : l’objectif visé ici ne rend pas utiles des informations statistiques plus détaillées.

2. Spontanément et non consciemment : le partage conscient (et contractualisé) des rôles dans un groupe était pour moi une solution quand un groupe ne se constituait pas spontanément en groupe de travail et/ou d’apprentissage ; pour ce groupe, cette étape n’a jamais été nécessaire. Il faut noter par ailleurs que tous les rôles dans ce groupe étaient tenus par toutes les élèves, mais plus investis par certaines.

3. Voir par exemple les répliques 19, 26, 28.

4. Voir par exemple les répliques 61, 78.

5. Répliques 91, 108.

6. Voir par exemple les répliques 62, 66.

7. Voir par exemple les répliques 89, 169.

8. Voir par exemple les répliques 122, 172. Noter que tous les membres du groupe notent pour eux-mêmes, mais que le travail collectif doit faire l’objet, à chaque fois, d’un compte rendu, soit écrit à destination du professeur, soit oral dans le cadre d’une mise en commun : d’où la nécessité d’un « script ».

9. Ajoutons qu’elle est également très représentative de ce que n’importe quels élèves peuvent faire et dire quand ils sont habitués à travailler en groupe : quiconque est habitué à élaborer des dispositifs d’apprentissage en groupe et à enregistrer les élèves reconnaîtra dans cette transcription, *mutatis mutandis*, ses propres observations. Ce qui m’a fait choisir cet extrait d’enregistrement d’un travail de groupe parmi ceux dont je disposais tient à la cohérence d’ensemble des propos, qui rendait plus facile non seulement leur exploitation mais encore la compréhension de ceux-ci.

10. Cf. ci-dessus p. 419, n. 6. On peut noter que j’ai arrêté la transcription de ce moment de travail de groupe à cette remarque de Sophie : « Ben on va faire notre deuxième hypothèse de sens »...

paraphrastique, fait de multiples identifications sémantiques – qui prennent toutes la forme de métapredications d’identité – pour reprendre l’expression de C. Fuchs (1982a, p. 104) – entre des mots ou expressions du texte, ou entre ceux-ci et les reformulations des élèves. Le réseau paraphrastique ainsi constitué permet de faire apparaître l’interprétation personnelle du texte :

1. *Chevreuil = Je*

Cette identification est exprimée explicitement :

- 14 Et ça c’est dans le premier quatrain. Dans les trois premiers quatrains, il parle du chevreuil et tout ça et après il parle de lui
- 16 C’est donc une comparaison à la vie du chevreuil et à sa vie à lui donc il se prend...

On voit bien en 16 en quoi elle repose sur une identification d’un niveau hiérarchiquement supérieur sur une échelle métalinguistique :

2. *{Chevreuil = Je} = COMPARAISON*

Cette identification est essentielle à la compréhension de la structure du poème, fondée sur la comparaison *Chevreuil/Je*. L’établissement de cette identification est en fait la conséquence de la discussion qui ouvre notre transcription, et qui établissait une autre identification :

3. *Avril de mon âge = printemps*

- 20 Vu que quand il dit « l’avril de mon âge », il pourrait dire au printemps, des fois ça se dit... Le printemps d’une vie c’est la jeunesse
- 30 Bon c’est marqué quoi là ? Vous comparez quoi ? « l’avril de mon âge » et le « printemps »...

Comme plus haut, elle est fondée sur une identification d’un niveau supérieur :

4. <i>{printemps = Avril de mon âge} =</i>	{ COMPARAISON OPPOSITION ALLUSION REPETITION
--	--

On voit se construire cette dernière identification dans les échanges suivants (par une série de variantes – ou de paraphrases – qui signalent bien la construction d’une notion métatextuelle encore inconnue ou mal maîtrisée¹) :

1. Cf. p. 419, n. 5.

- 1 « Avril de mon âge » et « printemps » c'est une grande opposition... enfin c'est une comparaison en même temps qu'une opposition...
- 2 Une allusion
- 3 Ouais... enfin c'est la même chose...
- 6 Comme il dit « Avril de mon âge » pour « printemps »... Il fait des sacrées comparaisons...
- 7 C'est pas une comparaison mais une allusion
- 8 Ouais une allusion
- 10 C'est une répétition ou quoi ?
- 11 Une allusion
- 12 Oui mais une allusion c'est pas interdit...
- 13 Une fausse répétition
- 18 C'est une comparaison qui rejoint une répétition
- 25 C'est une opposition et une répétition à la fois

Notons au passage que le même problème se posera pour un autre objet :

- 97 Donc en opposition à...
- 98 Enfin en comparaison
- 99 Enfin il met deux termes l'un à côté de l'autre, il oppose, il compare, il fait c'qu'i veut, mais y a deux termes voilà !

Si l'identification 3 (*avril de mon âge = printemps*) est établie, son sens est problématique, et va se résoudre par la discussion d'une identification posée plus haut (cf. réplique 20), sans avoir été clarifiée :

5. *printemps = jeunesse*

La discussion sur cette question est longue et prend plusieurs répliques, même entrecoupées de remarques touchant à d'autres aspects :

- 35 Ben qu'est-ce que ça veut dire qu'ils prennent le printemps pour le chevreuil et « l'avril de mon âge »...
- 36 S'il dit « l'avril de mon âge » c'est qu'il se trouve encore jeune
- 37 Non y a écrit... c'est le printemps de mon âge
- 38 Ben et alors le printemps c'est quand t'es encore jeune !
- 39 Non... C'est peut-être pas actuel
- 40 C'est la deuxième vieillesse
- 41 Oh là là ! Où on va là ? !
- 47 Oh p'tain !... Oui mais il faut le comprendre comment ? Quand il parle de l'avril de son... Quand il dit « sur l'avril de mon âge », c'est actuellement ou au moment où il était jeune ?
- 48 Au moment où il écrit
- 52 Quand il était jeune
- 53 Non non ça n'a rien à voir avec ça hein !
- 54 Mais si hein !
- 59 Ouais ouais ça veut dire qu'il est jeune et que...
- 60 Donc « l'avril de mon âge » c'est...

L'accord se fait cependant, et l'identification est clairement posée par la suite, à plusieurs reprises¹ :

- 100 Donc là « sur l'avril de mon âge » ça veut dire sa jeunesse, sa liberté... comparé au printemps... le printemps c'est-à-dire la jeunesse aussi...
- 101 Printemps qui est égal à jeunesse
- 125 Ouais le printemps c'est pas sa liberté
- 126 C'est sa jeunesse
- 172 Ben regarde... c'est ce qu'on a marqué regarde... j'ai tout noté... « avril de mon âge » égale jeunesse

Le conflit est en fait résolu par une autre identification :

6. printemps = amour

Cette identification ne s'explique pas tout de suite, mais émerge de la discussion précédente, et s'y empêtre parfois :

- 49 « Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge »... Non ! Ça veut dire c'est l'jour où il va rencontrer la femme
- 50 Donc c'est le jour...
- 51 Le jour où il est tombé amoureux
- 61 Ouais donc non y en a deux... Tu peux hypothé... tu peux faire une hypothèse et dire que quand il appelle l'avril de son âge c'est sa jeunesse ou au moment où l'amour elle commence... logiquement au printemps... euh...
- 78 Ben soit il dit « l'avril de mon âge » c'est la jeunesse qui a passé avec l'amour... enfin y a... y a... il a connu l'amour quand il était jeune... opposé au printemps toujours... Soit il dit « l'avril de mon âge » au moment où il est tombé amoureux.
- 118 Le printemps est aussi égal à l'amour
- 172 « Avril de mon âge » égale jeunesse, « avril de mon âge » égale début de son amour, « printemps » égale jeunesse, « printemps » égale amour

Notons au passage que la loi de transitivité est respectée de façon implicite : en vertu de l'identification 3, les identifications concernant le « printemps » sont reportées sur l'« avril de mon âge », comme le montre la dernière réplique. En réalité, l'identification 6 (*printemps = amour*) s'imbrique à une autre identification :

7. Hiver = liberté

- 88 Ah mais si parce que quand ils disent « le printemps détruit... l'oiseau... euh... l'oiseau cristal »... enfin... il parle de la liberté aussi dedans. Donc quand t'es jeune t'es plus ou moins libre j'veux dire...

1. Jouant même parfois, on le verra, un rôle de parasite.

Il fallait évidemment pour cela avoir préalablement établi l'identification suivante :

8. *L'oiseux cristal = hiver*

Laquelle ne suscite pas de contestation :

- 68 Oui mais c'est écrit : « Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit / L'oiseux cristal »... donc ça veut dire que c'est au début du printemps... à la fin de l'hiver

Cela permet au groupe de franchir une étape dans l'interprétation du poème, qui prend ici véritablement tournure, par une nouvelle identification, complexe celle-là, puisqu'elle combine les identifications 6 et 7, et intègre une nouvelle information du texte (*Le printemps détruit l'hiver*) :

9. *Le printemps détruit l'hiver = l'amour détruit la liberté*

Cette identification est élaborée dans l'enthousiasme collectif, qui se mesure à la répétition des mêmes remarques et à une inflexion plus forte de la voix (marquée ici par le soulignement) :

- 89 Oui mais quand il parle du printemps qui détruit l'hiver, il peut parler de l'amour qui détruit sa liberté
90 Ça c'est bon ça !...
91 Tout à fait ! !
92 Il parle de liberté là ici il parle de printemps et en dessous il parle de l'hiver. Donc le printemps détruit l'hiver et...
95 Et comme il parle de la jeunesse en bas... Il parle en fait de Cupidon qui lui est tombé dessus et ça a brisé sa liberté
96 Sa jeunesse, sa liberté... Donc on peut mettre là ça
107 C'est pareil que le printemps. Donc quand il parle de l'avril de son âge c'est le début de son amour et la fin de sa liberté
108 En fait tout se rejoint ! !
111 Et après si tu remets l'avril de son âge en comparaison avec le printemps, ça veut dire que l'amour détruit l'hiver et l'hiver est pris pour la liberté
112 Ouais donc tout se rejoint !

Un moment difficile est perceptible dans la construction de cette interprétation : la groupe revient sur une ancienne identification (5. *printemps = jeunesse*), dont on se rappelle qu'elle avait été construite avec difficulté et qui n'a en fait, dans le contexte, pas d'intérêt, mais qui, ressurgissant, brouille les esprits et fait se superposer plusieurs identifications précédentes, rappelées avec l'emploi à trois reprises du verbe *égaler* ou de l'adjectif *égal* :

- 100 Donc là « sur l'avril de mon âge » ça veut dire sa jeunesse, sa liberté... comparé au printemps... le printemps c'est-à-dire la jeunesse aussi...
101 Printemps qui est égal à jeunesse

- 103 La jeunesse et la liberté
 117 Comparaison entre l'hiver et le printemps et comme le printemps représente la jeunesse et que l'hiver ça représente l'amour... Non ! Non !
 121 Oui mais il faudrait dire que l'hiver c'est égal à la liberté. L'hiver, c'est le temps ancien, avant qu'il tombe amoureux
 122 Oui mais tout à l'heure on a dit que le printemps égale la liberté aussi
 127 Si ! Ils disent dedans : la liberté. Ils parlent du chevreuil qui est libre !
 128 Oui mais regarde !
 129 Donc il est...
 130 L'hiver ! L'hiver c'est sa liberté !
 131 Non !
 132 Ben si ! parce que c'est le printemps...
 133 Ben si ! parce que c'est le printemps qui
 134 C'est le printemps, son amour, qui détruit l'hiver, sa liberté...
 135 Euh... ouais. Donc... ouais
 136 Donc en fait c'est sa jeunesse et son amour qui sont liés
 137 Donc tu remplaces liberté par amour, quoi !
 138 Et l'hiver...

Et c'est également le recours à une série d'identifications clairement explicitées (le verbe *égaler* est utilisé 8 fois) qui permet de résoudre le problème :

- 164 Bon... l'hiver égale la liberté... donc on va marquer [*dictée*] le printemps... détruit... l'hiver... l'amour... détruit... la... liberté...
 169 Ben t'as le printemps qui détruit l'hiver. On dit que l'amour détruit la liberté. Donc printemps égale amour et liberté égale printemps
 170 Hiver !
 171 Ouais...
 172 Ben regarde... c'est ce qu'on a marqué regarde... j'ai tout noté... « avril de mon âge » égale jeunesse, « avril de mon âge » égale début de son amour, « printemps » égale jeunesse, « printemps » égale amour... donc hiver égale liberté... donc... Ah on fait des maths là !

Toutes ces identifications sémantiques relèvent du niveau d'interprétation symbolique, selon la classification de C. Fuchs (1982a, p. 130) : il s'agit pour les élèves de comprendre le sens du poème en établissant des identifications par repérage de figures de style (cf. ci-dessus, identifications 2 et 4), qui permettent de donner à une séquence linguistique décodable au niveau locutif un sens symbolique (identifications 1, 5, 6, 7, 8), de reformuler au niveau locutif une séquence décodable au niveau symbolique (identification 3) ou d'établir une équivalence entre deux séquences interprétables au plan symbolique (c'est le cas, sans doute, de l'identification 9).

9.2.3. D'autres formes de répétition

Ce qui vient d'être étudié relève de la paraphrase au sens linguistique du terme, mais ne constitue pas, textuellement, une paraphrase *stricto sensu*¹. Dans cette transcription, les élèves ne reformulent jamais le texte en reprenant le même système d'énonciation que celui de l'auteur. On ne trouve jamais une reformulation du genre : « Je suis tombé amoureux ». Au contraire, il y a une distance toujours marquée qui signale le locuteur en cause, dans les reformulations proposées. Pour le montrer, on se contentera des exemples où les élèves tentent de reformuler l'expression « l'avril de mon âge », où la présence d'une marque de l'énonciation (*mon*) permettait une collusion énonciative entre le texte et le discours des élèves, qui n'a jamais lieu, comme on le voit dans les répliques ci-dessous, où je souligne en gras les marques de l'énonciation (on notera l'hésitation parfois entre *ils* et *il*, pour désigner l'instance – anonyme – d'énonciation poétique) :

- 6 Comme **il** dit « Avril de **mon** âge » pour « printemps »... **Il** fait des sacrées comparaisons...
- 20 Vu que quand **il** dit « l'avril de mon âge », **il** pourrait dire au printemps
- 35 Ben qu'est-ce que ça veut dire qu'**ils** prennent le printemps pour le chevreuil et « l'avril de **mon** âge »...

Cela est encore plus net quand la reformulation même de l'expression fait changer la marque de désignation du personnage (que je souligne dans les exemples ci-dessous, en négligeant les sujets des verbes de parole) :

- 36 S'il dit « l'avril de **mon** âge » c'est qu'**il se** trouve encore jeune
- 47 [...] Quand il parle de l'avril de **son**... Quand il dit « sur l'avril de **mon** âge », c'est actuellement ou au moment où **il** était jeune ?
- 49 « Le jour qu'un œil sur l'avril de **mon** âge »... Non ! Ça veut dire c'est l'jour où **il** va rencontrer la femme
- 78 Ben soit il dit « l'avril de **mon** âge » c'est la jeunesse qui a passé avec l'amour... enfin y a... y a... **il** a connu l'amour quand **il** était jeune... opposé au printemps toujours... Soit il dit « l'avril de **mon** âge » au moment où **il** est tombé amoureux.
- 100 Donc là « sur l'avril de **mon** âge » ça veut dire **sa** jeunesse, **sa** liberté
- 172 « Avril de **mon** âge » égale début de **son** amour

Parfois, surtout à la fin, la reformulation néglige totalement la désignation initiale du personnage, et *mon* est transformé en *son* :

- 61 Quand il appelle l'avril de **son** âge c'est **sa** jeunesse [...]
- 104 Donc l'avril de **son** âge c'est égal
- 106 Donc sur l'avril de **son** âge c'est le début
- 107 Donc quand il parle de l'avril de **son** âge c'est le début de **son** amour et la fin de **sa** liberté
- 111 Et après si tu remets l'avril de **son** âge en comparaison avec le printemps, ça veut dire que l'amour détruit l'hiver et l'hiver est pris pour la liberté

1. Cf. la typologie proposée *supra*, en conclusion de la première partie, p. 91.

Ces exemples sont autant de manifestations de détextualité : les éléments que le texte met en scène ont ici comme une existence concrète : le chevreuil, le printemps, le poète, sa jeunesse, sa liberté, l'amour – que les mots qui les désignent soient dans le texte ou déduits d'une interprétation – sont comme présents à nos yeux, dotés d'une réalité qui permet de tenir un discours *actuel*. D'où la possibilité de l'appel à une expérience personnelle, récurrente, mais qui remplit bien sa fonction d'aide à l'interprétation.

Ainsi, l'identification 6 (printemps = amour) est rendue possible par :

- 42 Attends 'tends 'tends... Généralement le printemps c'est là où on commence à... les boutons...

Et l'interprétation finale – l'identification 9 (*Le printemps détruit l'hiver = l'amour détruit la liberté*) – est amenée et admise par tous grâce à ce long échange, qui ramène, en le reformulant, le contenu du texte à une vérité d'expérience :

- 139 Donc en fait l'amour rend pas libre c'est ça que tu veux...
 140 Ben oui parce que l'amour... T'es libre de penser des tas de trucs...
 Tu... tu t'amuses et tout. Dès qu'tu tombes amoureuse tu penses qu'à une chose...
 141 T'es pas libre comme tu veux
 142 Regarde... Tu fais ce que tu veux... on va dire par rapport à notre...
 aujourd'hui... tu fais ce que tu veux le week-end tout ça...
 143 T'en as rien à foutre et pi
 144 Par exemple si ton mec il veut...
 145 Ouais
 146 Même dans ta pensée...
 147 Par exemple si ton mec il veut...
 148 Ben si tu tombes amoureuse eh ben tu vas toujours penser plus ou moins à lui plus ou moins
 149 Donc en fait il prône la non-liberté quand on est amoureux c'est ça !
 On doit rester fidèle c'est ça qu'il veut dire en fait !
 150 Ouais !
 151 Ouais !
 152 Ouais... enfin même d'esprit, j'veux dire tu...
 153 Même l'esprit
 154 Tu penses toujours...
 155 Enfin pas la fidélité... la... la...

Et cette forme de reformulation permet de dégager d'autres possibles interprétatifs, sous forme d'hypothèse :

- 156 Enfin moi j'pensais plutôt qu'on n'était pas libre de tomber amoureux comme on veut
 157 Ouais il y a les deux en fait
 158 Vu qu'il disait que ça lui est tombé dessus comme ça... Une flèche...
 159 En fait y a deux hypothèses
 160 Ça peut lui arriver comme ça...

- 161 Y a l'hypothèse disant que l'amour ça tombe comme ça c'est...
 162 En fait on aboutit à cette hypothèse-là
 163 Tout se tient. Bon...

De tels échanges ne peuvent être entendus comme un signe de pure naïveté : il n'est qu'à lire d'autres répliques où l'appel à l'expérience personnelle peut aussi créer la distance avec le texte, et amener à penser précisément son irréductibilité *littéraire* ; c'est le cas de cet échange, concernant toujours la question de l'amour :

- 61 Quand il appelle l'avril de son âge c'est sa jeunesse ou au moment où l'amour elle commence... logiquement au printemps... euh...
 62 Pas au point de vue homme !

C'est le cas encore dans cet échange ludique (qui suit immédiatement le précédent), où une métaphore du texte est renvoyée à son propre contexte, par refus d'identification :

- 63 Donc il y aurait un jeu parce que le printemps c'est à ce moment-là...
 64 Mais y a deux hypothèses
 65 Ouais mais si tu parles du moment où... le printemps c'est le moment des amours, là l'printemps c'est le moment où on fait la chasse... aussi !
 66 Ouais, mais moi j'fais la chasse en automne
 67 Moi aussi !

9.2.4. Dialogisme de la lecture, dialogisme du travail de groupe

L'analyse de cette *conversation* en groupe sur le texte de Ronsard est évidemment lacunaire, notamment parce que la part respective de chaque élève n'a pas été prise en compte et que les traces de l'interprétation ici en germe n'ont pas été étudiées¹. Le but de cette étude était bien circonscrit : il s'agissait de faire apparaître le fonctionnement d'un discours oral en groupe sur un texte et l'importance de la paraphrase pour la construction d'une interprétation dans un tel dispositif pédagogique.

Le travail de groupe, à sa manière, participe d'une « construction dialogique des textes », pour reprendre l'expression de M. Burgos (1996, p. 265), qui fait ressortir ce que J.-M. Goulemot (1985, p. 122) appelle le « dialogisme » de toute pratique de lecture². M. Burgos défend, à travers l'exemple du Goncourt des lycéens¹, des

1. J'ai très volontairement évacué le fait que ce travail de groupe s'insère dans un projet d'écriture : il ne serait pas possible de sérieusement analyser le rôle de cette « conversation » entre élèves sur l'écriture individuelle qui a suivi : d'autres paramètres entrent en jeu, d'autres questions apparaîtraient, qui dépasseraient le cadre de cette étude.

2. Un exemple désormais devenu canonique d'utilisation de la paraphrase dans une réflexion collective sur la lecture d'un texte est fourni par Y. Reuter (1992a), « À propos d'*Angèle* »... On se rappelle que la tâche proposée par Y. Reuter à des professeurs stagiaires en formation continue est, une fois le texte lu, de « dire “Ce que le texte dit, raconte selon eux” » (*ibid.*, p. 8) : c'est la confrontation des lectures « psychologico-réaliste » et

pratiques scolaires permettant « d'introduire, en classe, une forme particulière de sociabilité » (1996, p. 268). La lecture « ouvre un espace de *communication* spécifique » (*ibid.*, p. 270), comme le montrent les « débats de lecture », dont l'objectif peut ainsi se définir (*ibid.*) :

Engager collectivement les jeunes dans la voie de l'interprétation des textes, qui est, d'abord, un procès de quête : quête de *soi* médiatisée par l'univers fictionnel mais qui s'effectue à travers les aléas d'une identification que le discours de l'autre, du camarade, du proche, remet en question, relativise, interroge.

Ce qui importe dans les « débats de lecture » en général, pour élargir le propos de Burgos à toute forme de socialisation de la lecture (littéraire ou non, par ailleurs), c'est de permettre aux élèves, par la confrontation, « de se considérer et de se comporter en *sujets-lecteurs* »².

Mais cela exige, pour emprunter encore à Burgos une expression particulièrement parlante (*ibid.*, p. 267), de ne pas

enfermer les textes dans un **appareil discursif** qui décourage le jeune lecteur d'entreprendre ce travail de **négociation de sens** par quoi se construit une lecture véritable³.

Or, cet « appareil discursif » est celui que met en œuvre l'école quand le texte littéraire est « proposé à l'élève comme un "bel" objet fini, qu'il est invité **d'emblée** à tenir à distance » (*ibid.*). Or, dit encore Burgos (*ibid.*),

un texte mis, **d'emblée**, à distance est un objet avec lequel l'élève ne peut entretenir un rapport vivant de questionnement (tâtonnant, inquiet, incertain), en *raison* même du *mode de médiation* que l'enseignant est porté à adopter.

Certes, la distanciation est nécessaire, mais comme « outil de recherche » (*ibid.*), dans la mesure où les outils d'analyse textuelle « peuvent puissamment participer à la production personnelle, voire originale, de sens » (*ibid.*, p. 267) : en revanche, la mise à distance préalable a toute chance d'être facteur de démobilisation de l'élève. Cette réflexion a le mérite de pointer les intérêts respectifs de différents

« policière » (*ibid.*) qui permet le travail d'interprétation du texte. On reviendra sur les options de Reuter en la matière *infra*, p. 462 (10.1.5.).

1. Démarche analysée plus en détail dans Burgos et Privat (1993).

2. Le principe est énoncé avec fermeté par Marlène Lebrun (1999, p. 500), dans une remarque qui fait écho pour nous à l'exergue de J.-L. Chiss en tête de cette section : « La lecture littéraire n'est pas un pur "*texte-à-tête*", une construction solitaire de sens mais au contraire un acte communautaire où la compréhension/interprétation passe par des situations d'échange. Les salons littéraires du XVII^e siècle étaient le lieu privilégié de ces échanges, on trouve aujourd'hui leurs avatars dans les "*Apostrophes*", les "*Bouillons de culture*", les "*Ex libris*", les séminaires mais aussi tout simplement dans les classes, pour peu que la communication entre pairs soit possible. » De son côté, Monique Lebrun (1996) préconise (particulièrement dans le primaire) une « pédagogie de la réponse au texte littéraire », qui passe notamment par « une véritable conversation avec le texte : il y a appropriation, recontage, **paraphrase**, retours sur des détails, devinettes, questions, associations personnelles, décodage culturel. » (*ibid.*, p. 73).

3. Cf. Portine (1998, p. 367), en conclusion de son article « Lecture-écriture et reformulations » : « Nous cherchons à mettre en mouvement des capacités des étudiants. Cela est possible parce qu'à l'oral on peut organiser la négociation de sens, et ce faisant apprendre à traduire des signes en signification. »

appareils discursifs, sans chercher à les situer chronologiquement ou hiérarchiquement les uns par rapport aux autres, et de montrer comment une certaine conception du texte littéraire et de son étude scolaire crée un effet de censure, non seulement d'un certain rapport au texte (d'appropriation et d'identification), mais aussi des formes discursives qui peuvent en rendre compte – dont la *paraphrase*.

9.3. LES FONCTIONS DISCURSIVES ET COGNITIVES DE LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE DU TEXTE LITTÉRAIRE

Il y a bien des choses que l'école dédaigne et qu'elle serait bien embarrassée de remplacer si par malheur elles se perdaient.

MICHEL BRÉAL¹

Si l'on admet, comme voulaient y conduire les deux études précédentes, que la paraphrase (entendue comme activité cognitive et langagière dont le produit est une forme de répétition du texte dans le métatexte) ressortit à une dynamique d'appropriation du texte et de socialisation de la lecture, il est curieux qu'elle soit interdite d'*expression*, ou tolérée à la limite comme voie d'accès à un discours plus autorisé, mais rejetée quand un discours la rend explicite².

Il s'agit ici de mettre en lumière, non plus à partir de l'analyse de corpus mais au moyen d'une formalisation théorique, le rôle de la paraphrase dans les activités de lecture – donc de compréhension et d'interprétation, qu'elles soient ou non explicitées. Il faut au préalable mettre en cause une certaine conception de la discipline « français » afin de mieux faire apparaître comment des formes de lecture et de discours sur les textes, en apparence contradictoires avec les exigences d'une lecture littéraire, en sont en fait la condition nécessaire.

9.3.1. Contre une discipline restreinte

L'interdit porté sur certaines formes de lecture et de discours sur les textes est la conséquence d'une conception qui restreint la discipline « français » – sur trois plans : son objet est ramené à l'un de ses supports, la *littérature*³ ; son approche est centrée sur une conception *formaliste* des textes⁴ ; son référent disciplinaire est l'usage *professionnel* des textes⁵. Analysons la manifestation concrète de cette entreprise de restriction, en prenant comme illustration deux propos didactiques récents, assez représentatifs.

1. Bréal M. (1878, p. 319), « L'enseignement du français dans les écoles primaires ». Le propos concerne les patois ; les mots cités en exergue suivent ceux-ci : « Au point de vue pédagogique, je crois que c'est toujours une chose dangereuse d'apprendre à l'enfant à mépriser ce qu'il doit à la maison paternelle. »

2. On reconnaît là une des causes principales du rejet de la paraphrase, comme plusieurs indices le laissent apparaître dans diverses études de ce travail. Voir particulièrement *supra*, p. 298 (6.2.8.) et p. 311 (6.3.5.), où l'on voit que les traces des opérations métatextuelles sont source de jugement de paraphrase. Cf. également les analyses des discours de disqualification de la paraphrase (notamment *supra*, p. 179 [3.3.5.]).

3. Reste ou retour de « la configuration ancienne » dont parle J.-F. Halté (1992, p. 21 *sq.*) et qu'il caractérise comme centrée sur le texte littéraire ; pour reprendre les mots de F. Ropé (1990, p. 119) : « Le rapport à la littérature et aux textes est fortement dominé par la tradition des belles lettres et la formation académique. » Une telle entreprise de restriction de l'enseignement du français à la littérature n'a pas été particulièrement analysée ici, puisque de fait mon approche était elle-même centrée sur le texte littéraire... Voir cependant mes réflexions sur la didactique de la littérature, en introduction générale, p. 9.

4. Voir *supra*, notamment p. 167 (3.2.5.).

5. Voir *supra*, notamment p. 242 (4.2.9.).

Commençons par J.-M. Fournier qui distingue (1996, p. 184) « savoirs disciplinaires » et « savoirs non disciplinaires »¹ :

Les seconds peuvent renvoyer à des savoirs qui relèvent d'autres disciplines. C'est le cas si le professeur de français s'improvise professeur d'histoire pour rappeler ou donner des informations sur la guerre franco-prussienne de 1870. Mais il arrive abondamment dans le corpus que nous observons² que le professeur de français, pour assurer la compréhension littérale du texte, soit contraint d'introduire ou de vérifier la disposition de connaissances qu'on ne rattacherait pas sans quelque artifice à une discipline constituée, et qui relèvent tout simplement de la connaissance du monde, entendue dans le sens le plus immédiat et le plus général.

Pour exemple, Fournier cite des questions d'élèves sur le *cresson*, ou sur les *glaiëuls*... C'est là une étrange conception du cours de français, qui place hors de la discipline des questions de vocabulaire ! Cela s'explique quand on lit cette remarque (*ibid.*, p. 185) :

Le développement curriculaire du cours de français [...] peut être décrit comme l'installation progressive d'une discipline pourvue d'un objet et d'outils propres, à savoir la lecture réglée des textes du corpus littéraire.

La « lecture réglée » des textes littéraires rejeterait évidemment tout ce qui relèverait d'une lecture référentielle et d'une paraphrase. Une telle position n'est tenable qu'au prix de multiples occultations – formes du déni que nous avons analysé plus haut³ :

- est occulté le fait que la lecture référentielle est nécessairement présente dans la quasi totalité des lectures⁴ ;
- est occulté le rôle que peut jouer une telle lecture dans une lecture plus distanciée⁵ ;
- est occulté encore le fait qu'une telle lecture est un objet constant d'enseignement, à tous les niveaux du cursus scolaire⁶ ;
- est occulté surtout le rôle de la verbalisation d'une telle lecture, précisément sous forme de questions ou de remarques à teneur référentielle, dans la production d'une interprétation élaborée.

1. On reconnaît là les positions de B. Veck. Cf. notamment l'ouvrage dirigé par Veck (et à la rédaction duquel participe également Fournier), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* (1994), où la « culture disciplinaire dans ce qu'elle a de stable, de central » correspond aux « contenus littéraires » (p. 41). C'est ainsi que Veck (1992, p. 20) peut distinguer « une lecture *non disciplinaire* et d'autres relevant d'une lecture *disciplinaire*, au sens où la discipline (définie notamment à partir des Instructions officielles en vigueur) fonctionne aujourd'hui en recourant à certains discours, à certaines procédures qui en excluent d'autres. » On a pu voir à plusieurs reprises (voir notamment *supra*, p. 169 [3.2.5.], p. 182 [3.3.4.], p. 196 [4.1.4.]) comment B. Veck, dirigeant à l'INRP les recherches sur l'enseignement du français au lycée, contribuait, sous couvert de leur description, à façonner les contours d'une discipline *littéraire, formaliste, techniciste*.

2. Il s'agit de transpositions de cours enregistrés.

3. Voir *supra*, p. 187.

4. Cf. sur ce point *supra*, p. 238 *sq.* (4.2.9.).

5. Cf. *supra*, p. 236 *sq.* (4.2.8.).

6. Cf. *supra*, section 1.5. Cf. encore section 8.1. sur les questions de compréhension au brevet des collèges.

C'est cette dernière occultation que voulait dénoncer l'analyse du travail de groupe faite plus haut ; il est intéressant de montrer comment elle fonctionne dans un exemple de transcription de cours proposé par Fournier (*ibid.*, p. 184) : il s'agit d'un dialogue entre le professeur et un élève d'une classe de sixième¹, à propos du « Dormeur du Val » de Rimbaud ; voici reproduit cet échange :

P : ...il y a un soldat mort avec deux trous de balle au côté droit / qu'est-ce que c'est, le côté droit ?

E : là, le côté droit

P : le côté droit, quand je regarde quelqu'un, qu'est-ce qu'il a là ?

E : l'appendice

P : tu as l'appendice ici, toi ? ouh ouh ben dis donc, t'es drôlement fait ! c'est le cœur !

K : (*rumeur, protestation collective*)

P : ici ?

E : c'est à gauche, le cœur

P : à gauche pour toi, mais quand je te regarde, c'est à ta droite, moi je te regarde, je vois ton cœur à droite, et pour toi c'est à gauche

[Suit une discussion sur la position de l'appendice et le témoignage d'un élève qui, lui, sait, parce qu'il a été opéré de l'appendicite².]

Que cette discussion soit considérée comme ne relevant pas de « savoirs disciplinaires » ne manque pas de surprendre, alors que l'on pourrait voir là plutôt un très bel exemple de construction dialogique d'une interprétation. De fait, l'affirmation du professeur, « Le côté droit c'est le cœur », demandait au moins une négociation, sauf à considérer comme relevant de la « discipline » tout discours d'autorité sur les textes... La discussion n'est que la protestation contre l'interprétation, posée comme évidente, que *la droite c'est la gauche...* Autrement dit, la violence faite au texte et aux élèves par une lecture « littéraire » (*le côté droit c'est le cœur*) – violence due au fait que le contraire eût été possible aussi bien (si le texte avait contenu « côté gauche », on aurait eu la même interprétation...) – explique une discussion sur l'acceptabilité du sens ainsi posé, qui gagne à s'appuyer au moins sur le sens commun : la discussion sur la place du cœur est donc à la fois la conséquence et le fondement d'une lecture littéraire.

Mais ce qui importe surtout est que l'affirmation « Le côté droit c'est le cœur » est elle-même le résultat d'un processus cognitif d'interprétation qui est nécessairement passé par un raisonnement semblable à celui qui est rejeté comme non pertinent pour la discipline : c'est bien parce que le professeur-lecteur *veut* voir le cœur percé par les deux trous rouges qu'il s'est construit l'idée d'un *point de vue* qui justifie le décodage de l'expression « le côté droit. » Il est étrange de considérer que cette construction cognitive de l'interprétation finale, quasiment spontanée chez le lecteur-expert, ne saurait être verbalisée par un élève de sixième sous peine de passer pour non disciplinaire !

1. Ce qui tendrait à prouver que la « lecture réglée » du texte littéraire n'est pas réservée aux dernières étapes du « développement curriculaire du cours de français » dont parle Fournier... Il est vrai, comme F. Ropé (1990, p. 118 *sq.*) l'a bien noté, que l'on a affaire là à un nouveau paradoxe, la littérature devant « être à la fois le plus possible le support des apprentissages de la lecture à l'école primaire et l'aboutissement de cet enseignement au secondaire. »

2. Cette remarque entre crochets est de Fournier.

Voilà comment une conception restreinte de la discipline peut amener à exclure des dispositifs cognitifs et discursifs pourtant indispensables, dont la paraphrase : injonction paradoxale¹ qui ne peut être que la source de conflits cognitifs insolubles pour de nombreux élèves. Il ne faut pas dès lors s'étonner « des attitudes de refus, de résistance, voire d'agressivité » de certains élèves, pour citer A.-M. Hubat-Blanc (1996, p. 320), qui en propose une manifestation dans son récit d'une expérience pédagogique à propos d'un vers d'une chanson de J. Brel, « Mon père disait » :

C'est le vent du Nord
Qui transperce les yeux
Des hommes du nord [...]
Pour faire chanter
Des carillons de bleu
Venus du nord
Au fond de leurs yeux

Voici le récit de Hubat-Blanc :

Les élèves jugent que « ça n'a pas de sens » ou, « si ça en a, me demandent-elles, donnez-le nous. » Or, donner le sens d'une image, je ne peux le faire, et cela devrait m'amener à reconnaître qu'il n'y en a pas. Je tente de leur expliquer comment l'image signifie en reconstituant l'enchaînement métonymique des associations d'images, et je leur rappelle les reproductions de tableaux flamands et les photos que j'avais apportées en classe lors de la préparation de la lecture méthodique faite en groupes. Une fille m'interrompt brutalement pour me demander : « Mais enfin, un carillon, c'est quoi, pour vous ? Pour moi, c'est une horloge. »

La violence n'est pas initialement le fait des élèves, mais réside dans le réseau de contradictions que tisse une position didactique intenable et que fait apparaître telle situation pédagogique spécifique : il n'y a pas vraiment à s'étonner que l'effacement du sens courant d'un mot ressurgisse comme un retour du refoulé quand il n'a pas été *pris en compte* et *verbalisé*, alors qu'il fonde évidemment le jeu de la métaphore ; il n'y a pas à s'étonner que puisse agacer la collusion de deux conceptions contradictoires : *je ne peux pas « donner le sens de l'image »*, mais *je peux « expliquer comment l'image signifie »* ; il n'y a pas à s'étonner qu'une certaine conception de la lecture soit (mal) vécue comme une norme de comportement ; il n'y a pas à s'étonner que soit rejetée brutalement une discipline qui exclut les formes de lectures pourtant courantes.

A.-M. Hubat-Blanc exprime en effet clairement comment les « enjeux de la discipline » sont dans la négation de toute forme de lecture non lettrée :

Les élèves spontanément ne comprennent pas, voire n'acceptent pas que l'étude littéraire requière de leur part un questionnement qui bouscule nécessairement leurs modes spontanés de lire ou d'envisager le réel [...]. Ces élèves ont lu l'œuvre et accompli les tâches qu'on leur a données, mais

1. Cf. *supra*, p. 181 (3.3.4.).

elles¹ continuent de lire les œuvres littéraires comme elles ont appris à lire dans leur entourage familial, pour tirer un profit pragmatique immédiat pour la vie quotidienne et un jugement relevant de la sagesse des nations².

Que cela soit posé comme contraire à la discipline est assez significatif d'une dérive didactique, dont on a vu les causes plus haut³ ; ce qui est frappant est le caractère d'évidence donné à ce phénomène d'exclusion, qui fait passer pour la conséquence de la *transposition didactique* d'un savoir et d'un savoir-faire de référence ce qui n'est, de l'aveu même de l'auteur, que la *projection scolaire* d'une hiérarchisation sociale des lectures⁴. Comme l'écrit justement Marlène Lebrun (1999, p. 498)⁵ :

Si la lecture « *légitime* » refuse les phénomènes d'identification, la confusion fiction/réalité au nom de la distance critique, elle peut transformer en résistance agressive ou abandon honteux ce qui n'était au départ qu'éloignement culturel ou acculturation précaire. Après tout, ce qui est considéré comme lecture naïve est aussi la manifestation d'un intérêt à l'intrigue et au personnage.

Il n'est pas question évidemment de plaider pour un empirisme spontanéiste qui privilégierait la perception première d'un texte au détriment d'une analyse armée

1. Le fait que ce soit une classe de filles qui amène à décrire cette forme de lecture n'est pas sans intérêt, tant le partage *social* des formes de lecture recoupe un partage *sexuel* : cf. l'encart « Lectures ordinaires et féminines » dans l'article de Baudelot et Cartier (1998).

2. Hubat-Blanc donne juste avant cette citation un exemple typique à ses yeux : « Ainsi la conclusion de l'étude de *Carmen* ou de *Madame Bovary* amène certains élèves à dire : "Ce que j'en tire, c'est qu'il ne faut pas prendre des amants, ça rapporte que des embêtements". » Il est difficile de comprendre en quoi cette remarque est étrangère à la discipline, quand on sait que l'école a toujours affirmé la finalité morale de l'étude des textes : cf. *supra*, p. 153 (3.2.1.) Quant au contenu de cette *morale* appliquée par une élève à *Madame Bovary*, on ne peut que constater qu'elle est de même nature que celle de l'avocat de Flaubert, M^e Sénard (« M. Flaubert a voulu peindre la femme qui, au lieu de chercher à s'arranger de la condition qui lui est donnée [...], reste préoccupée de mille aspirations étrangères puisées dans une éducation trop élevée pour elle » [Flaubert, 1951, p. 671]), de l'avocat impérial Ernest Pinard (« sans doute Mme Bovary meurt empoisonnée ; elle a beaucoup souffert, c'est vrai ; mais elle meurt à son tour et à son jour » [Flaubert, 1951, p. 666]) et du tribunal (« Attendu que [...] l'auteur a eu principalement en vue d'exposer les dangers qui résultent d'une éducation non appropriée au milieu dans lequel on doit vivre » [Flaubert, 1951, p. 716]). Certes, on voit bien que la lecture de *Madame Bovary* peut dépasser une telle approche, non seulement parce que des *applications morales* plus subtiles et plus *proches de nous* y sont possibles, mais encore parce que d'autres approches que morales méritent d'être privilégiées dans ce roman. Cela ne veut pas dire pour autant évacuer l'aspect moral, qui est également un *enjeu de la discipline*, ni rejeter une parole d'élève, qui peut précisément fonder une approche de l'œuvre : une lecture méthodique de *Madame Bovary* pourrait par exemple avoir pour but de se demander ce qui, dans l'œuvre telle que nous la lisons aujourd'hui, va dans ou contre le sens de la leçon morale exprimée par l'élève : « Il ne faut pas prendre des amants, ça rapporte que des embêtements. »

3. Cf. chapitre 4.

4. Cf. sur ce point 238 *sq.* (4.2.9.). Il est intéressant de noter avec Baudelot et Cartier (1998, p. 43) qu'historiquement, c'est « pour des raisons démocratiques » que « la révolution structuraliste et sémiotique des années 1970 » a pu trouver à s'imposer, en ce qu'elle se démarquait du mode traditionnel de lecture, et de ses « dimensions morales et psychologiques », « au profit des techniques d'analyse et du travail herméneutique » – le principe à l'œuvre étant que « la morale est de classe mais la science est universelle. » Pour Baudelot et Cartier, cependant, « L'expérience montre que ce nouveau scientisme n'est pas plus démocratique, puisqu'il implique une distance encore plus grande à l'égard des textes de la part du jeune lecteur désormais privé de tous les ressorts de la morale qui lui permettaient d'accéder au sens par le biais d'une identification naïve. » Cf. Baudelot *et al.* (1999, p. 164). Sur cet aspect, cf. *infra*, p. 529 *sq.*

5. Qui développe dans sa thèse l'idée que l'*implication* est un moteur de la lecture littéraire (cf. Lebrun, 1999, p. 497-499), d'où ses propositions didactiques concernant l'usage des *Fables* de La Fontaine à l'école maternelle et élémentaire.

d'outils conceptuels que l'école se donne pour but de construire. Que la mise à distance des objets d'étude (ici, les textes *et* leur lecture) soit un éternel objectif scolaire¹ n'est que trop évident et ne mérite pas qu'on s'y attarde². Il s'agit en revanche de mettre en cause :

- les *effets d'évidence* de cette mise à distance, conséquence d'une réification de savoirs et de normes posés comme *transposables* didactiquement³ ;
- le déni que constitue la dévalorisation *en droit* de ce qui est constamment pratiqué, même à l'école, *de fait*⁴ ;
- l'évacuation induite, au nom de cette mise à distance, de ce qui pourtant en constitue en partie l'objet : telle ou telle forme de lecture⁵ ;
- l'occultation du continuum entre les différentes formes de lecture, qui se fondent toutes, même la lecture participative, sur une forme de mise à distance⁶ ;
- l'occultation du continuum entre les diverses façons de parler des textes, qui sont toutes, par nature, mises à distance de l'objet de discours⁷.

Cette mise en cause dessine un programme didactique qui permettrait, plus proche en cela de ce que les Instructions officielles proclament, de développer le *lectant* de chaque lecteur, pour reprendre à M. Picard un concept opératoire pour peu qu'on ne le détourne pas arbitrairement⁸. Si tel peut être l'objectif d'un apprentissage de la *lecture littéraire*, il ne peut être atteint qu'au prix d'une prise en compte de la lecture de l'élève, d'une articulation des tâches scolaires de lecture sur les différents modes de lecture qu'induit la diversité des déterminations d'un acte langagier, d'une volonté, au lieu de la rejeter comme *passive*, d'*activer* la lecture spontanée des élèves.

1. La prise de distance comme fondement de l'entreprise pédagogique n'est pas neuve ; cf. ce que dit Snyders (1965, p. 118) de la pédagogie des XVII^e et XVIII^e siècles : « *Prendre distance*. - Tous les procédés de la rhétorique découlent logiquement de cet effort pour faire vivre et parler l'enfant dans un univers idéal qui n'est pas celui de sa vie propre et ne doit pas le rejoindre ; non pas s'exprimer, ni dire ce qu'il a vécu, ce qui lui tient à cœur, mais tout au contraire sortir de soi, prendre distance par rapport à soi – et s'insérer parmi les Archétypes et les Perfections. » Ce qui est vrai, dit Snyders, pour la narration l'est pour l'usage de la langue, le latin étant seul légitime (*ibid.*, p. 68) ou de la littérature, la littérature française n'ayant pas droit de cité (*ibid.*, p. 108).

2. Cf. les réquisitoires de J.-M. Adam (1998, p. 257 *sq.*) ou d'A. Viala et M. Schmitt (1983 [1979], p. 7) contre une conception intuitive de l'approche des textes littéraires en classe. Cf. encore R. Michel (1998, p. 74 et note 53).

3. Sur le rôle du processus de transposition didactique, cf. *supra*, chapitre 4 (voir notamment l'introduction).

4. Paradoxe analysé *supra*, p. 181 (3.3.4.).

5. « On élimine et on ostracise sans le dire », notent Viala et Schmitt (1983 [1979], p. 6). Sur le discours de justification de cette discrimination, cf. *supra*, p. 229 *sq.* (4.2.7.).

6. Sur ce masquage (qui subsume les deux premières occultations repérées ci-dessus dans l'analyse des propos de J.-M. Fournier), cf. p. 236 *sq.* (4.2.8.) et p. 238 (4.2.9.).

7. Sur ce point (qui renvoie aux deux dernières occultations dénoncées ci-dessus dans l'analyse des propos de J.-M. Fournier), cf. *supra*, les sections 8.1., 9.1. et 9.2.

8. Sur ce concept et son détournement par son propre auteur, cf. *supra*, respectivement p. 226 (4.2.6.) et p. 229 (4.2.7.).

9.3.2. Activer la lecture

Il faut pour cela rappeler le principe énoncé avec force par M. de Certeau selon lequel *toute lecture est active*¹. Il convient en effet avant tout de briser avec la représentation d'une différence de nature entre une lecture conçue comme *passive*² et la lecture *active* que seraient les lectures lettrée et scolaire. Viala et Schmitt (1983 [1979], p. 22) affirment ainsi :

Nulle lecture n'est naïve³ [...]. Il existe des mécanismes, des règles (implicites et inconscientes le plus souvent) qui guident le choix, l'exploration ou l'interprétation de ce qu'on lit.

C'est ce principe qui fonde leur analyse de la *rhétorique du lecteur*⁴ et qui les amène à affirmer (*ibid.*, p. 22 *sq.*) :

Dans l'acte de lecture s'opère tout un travail de sélection, oublis, rapprochements, ajouts, bref : de *transposition*, par lequel le lecteur traduit le code du texte dans son code personnel. Toute lecture est une re-production du texte.

Cette position engage un dispositif didactique qui ne nie plus le lecteur et sa propre pratique, mais articule celle-ci avec les exigences d'une lecture scolaire, que Viala et Schmitt définissent comme la mise en jeu de « trois rhétoriques », en ces termes (*ibid.*, p. 25) :

- celle que le texte porte, et par quoi il oriente sa lecture (la « rhétorique de la lecture », telle que l'envisage M. Charles) ;
- celle des interprétations déjà « sédimentées » sur le texte : il y a des lieux communs critiques qui ne se distinguent plus très bien des textes : ainsi le-tendre-Racine (ou/et le-cruel), Hugo-le-visionnaire, le-génial-Rimbaud, Céline-le-raciste... ;
- celle du lecteur enfin.

Cette négation de la lecture naïve par une description de l'activité lectrice se retrouve sous la plume de J.-M. Goulemot, qui réaffirme, dans son article « De la lecture comme production de sens » (1985, p. 122), l'activité créatrice du lecteur dans toute lecture :

Toute lecture est une lecture comparative, mise en rapport du livre avec d'autres livres. Comme il y a *dialogisme* et *intertextualité*, au sens où Bakhtine entend le terme, il y a *dialogisme* et *intertextualité* dans la pratique de la lecture elle-même⁵.

1. Pour la présentation de la théorie de Certeau et pour le principe énoncé, je renvoie à mon analyse *supra*, p. 236 (4.2.8.).

2. Cf. les analyses de Picard, critiquées *supra*, p. 229 *sq.* (4.2.7.).

3. Cf. plus loin : « La lecture cursive n'est pas "naïve", au contraire » (*ibid.*, p. 24).

4. Sur cette notion, voir *supra*, p. 212, note 3.

5. La référence à Bakhtine fait ici penser à la notion d'exotopie (cf. Todorov, 1981, p. 152 *sq.*) dont se sert Bautier pour l'opposer à l'identification de soi aux personnages. Cette opposition est, on le voit, au moins

Il disait plus haut (*ibid.*, p. 116) :

Je ne crois pas [...] qu'il existe de lecture naïve, c'est-à-dire préculturelle, hors de toutes références à elle. Ce que je souhaiterais saisir ici, ce sont les jeux de connotations que produit la lecture, sans qu'elle commande pour autant un discours critique ou mette en œuvre un métalangage.

Toute lecture d'un texte engage des processus de traitement *de même nature* que ceux qui sont ordinairement répertoriés comme relevant de la lecture littéraire¹. Les discours destinés à nier la légitimité des lectures spontanées d'élèves interdisent de fait de fonder un apprentissage qui *active*, au lieu de les *occulter*, les compétences des élèves².

9.3.3. La paraphrase comme verbalisation d'une activité épitextuelle

Toute lecture met en œuvre des processus d'émergence du sens qui ne sont pas nécessairement explicites, mais qui relèvent de ce qu'A. Jorro (1996, p. 113 *sq.*) appelle la « textualisation » – en opposition à la « textualité », qu'elle définit comme un rapport savant à l'écrit, à caractère métalinguistique. On peut en fait considérer la *textualisation* comme le versant *épilinguistique* de la textualité, ou comme la manifestation d'une compétence *épitextuelle*. La notion d'épilinguistique est de Culioli (1968, p. 108) :

Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (définie comme « activité métalinguistique non consciente »)³.

S'inspirant de ce concept, J.-É. Gombert a forgé, dans *Le Développement métalinguistique* (1990), une famille de mots pour désigner les « métaprocessus » des « épiprocessus » cognitifs (selon qu'ils sont ou non conscients) à l'œuvre dans les activités langagières (*ibid.*, p. 20-24) : d'où, dans le domaine du traitement cognitif des textes, les notions de compétences et d'activités *méta-* ou *épi-*textuelles, selon qu'elles sont ou non conscientes. La distinction entre processus conscients et inconscients peut

discutable : poser que toute lecture, fût-elle d'identification, est dialogique, c'est obliger à revoir des dichotomies qui ne fonctionnent souvent qu'à vide.

1. Toute lecture repose sur les fondements de ce qui constitue l'*herméneutique* la plus élaborée. Rien n'interdit de prendre au mot Ricœur (1986, p. 152) : « Lire, c'est, en toute hypothèse, enchaîner un discours nouveau au discours du texte. » Et Gadamer (1982, p. 45) : « Interpréter et comprendre, cela signifie le dire avec mes propres paroles. C'est pourquoi la traduction est le modèle de l'interprétation. » Certes, l'entreprise de l'herméneutique contemporaine n'est pas de rendre compte de la lecture spontanée de l'apprenti-lecteur, mais la réflexion sur la lecture qu'engage une réflexion épistémologique sur l'herméneutique aboutit constamment à des propositions générales sur la simple activité langagière de lecture, qui ne sont pas interdites d'*application* extérieure au champ d'investigation initiale.

2. De ce point de vue, L'ouvrage de Baudelot *et al.* (1999) est salutaire, en ce qu'il décrit des comportements de lecteurs qui font éclater les frontières ou hiérarchies grossières. Cf. notamment le chapitre 11, « Lecture ordinaire et lecture savante ».

3. Cf. Culioli (1990, p. 141).

intéresser le psycholinguiste mais, de l'aveu même de Gombert (*ibid.*, p. 194), elle est, en matière de traitement textuel, difficile à établir, au point qu'il semble parfois préférable de rejeter cette distinction¹. En tout état de cause, elle n'est pas vraiment pertinente pour ce qui nous concerne : ce qui compte pour nous ici est en fait l'*explicitation* (métatextuelle) des processus de traitement d'un texte (épitextuel)².

Comme voulaient l'illustrer les deux précédentes études de ce chapitre, on pourrait définir comme paraphrase toute verbalisation (métatextuelle) des processus (épitextuels) de *textualisation*, c'est-à-dire d'émergence du sens. La paraphrase, en tant qu'activité métatextuelle, participe ainsi de l'acte de lecture et de son apprentissage, comme le suggère H. Portine, dans son article « Lecture-écriture et reformulations » (1998, p. 367) :

L'on utilise alors l'écriture comme procédure d'accompagnement de l'acquisition d'une capacité de lecteur, c'est-à-dire d'une capacité d'ajustement de sens.

Marlène Dolitsky et Gilberte Piérault-Le Bonniec (1988, p. 151) en appellent au principe de générosité de J.-B. Grize (1982), selon lequel le récepteur d'un message pose que ce dernier a un sens et qu'il convient de le trouver :

On peut se demander si ce principe de générosité ne tient pas justement au fait que l'auditeur dispose du processus paraphrastique pour tenter

1. Voir la discussion de ce fait par Gombert (*ibid.*, p. 23). Notons d'ailleurs que si l'épilinguistique est défini par Culioli, on l'a vu, comme « activité métalinguistique **non consciente** » (1968, p. 108), il est pour Rey-Debove « **conscience** linguistique », en opposition aux caractéristiques formelles du métalangage (1997 [1985], p. 338). C. Fabre met, quant à elle, en cause le partage entre méta- et épilinguistique (1990, p. 38) : « Il faut bien noter que le *statut de l'épilinguistique*, au niveau conceptuel comme au niveau expérimental, laisse entière toute une zone d'imprécision et d'indécision. En effet, qu'est-ce qu'une "activité métalinguistique non consciente" ? Comment s'opposent "conscience" et "non-conscience" en matière de langage ? À quoi les reconnaît-on ? » Et c'est pour répondre par la négative qu'elle pose cette question (*ibid.*) : « L'appréciation du degré de conscience des sujets parlants est-elle bien de la compétence du linguiste ? » C'est là une question qui dépend finalement des seuls linguistes (notons au passage que si C. Fuchs a posé, dans un premier temps, « le caractère préconscient de l'activité paraphrastique » [1982a, p. 168-173], elle a, semble-t-il, renoncé à ce postulat, finalement encombrant). Toujours est-il que d'un point de vue strictement didactique, il ne semble pas nécessaire de faire appel à une distinction qui peut s'avérer problématique : l'important, concernant la paraphrase, est de savoir ce qui s'explique ou non dans un discours métatextuel.

2. Esquissons un essai de mise au point terminologique ou plus exactement conceptuelle : la linguistique a inventé dans les années 1950 le terme de *métalangue* pour désigner « une langue artificielle servant à décrire une langue naturelle » (J. Dubois *et al.*, 1973, *s.v.*). R. Jakobson, en introduisant la notion de « fonction métalinguistique » inscrit le métalangage dans le langage lui-même (1963, p. 217) : « Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations » – telle pourrait être la définition de l'épilinguistique. Mais les psycholinguistes, en reprenant ce terme, l'entendent dans une acception plus large : « Le linguiste dépistera "le métalinguistique" en identifiant des processus d'autoréférentiation (utilisation du langage pour référer à lui-même), le psycholinguiste quant à lui cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation. » Cela veut dire notamment que la présence d'un *énoncé métalinguistique* n'est pas nécessaire à un psycholinguiste pour qu'il y ait *activité métalinguistique*. Il en est de même pour ce qui touche au métatextuel : si la poétique (cf. Genette, 1979, p. 87) a inventé (en référence aux linguistes) le terme de « métatexte » pour désigner un « texte sur un texte », il n'est pas nécessaire pour un psycholinguiste qu'il y ait un énoncé métatextuel pour qu'il y ait *activité métatextuelle*. En termes de comportement, la limite entre conscience et non conscience, relativement difficile à déterminer, est méthodologiquement intéressante pour les psycholinguistes, mais n'est pas opératoire sur le plan didactique, où l'essentiel est de distinguer les processus *épilinguistiques* et leur *explicitation métalinguistique*.

d'approcher le sens, en particulier quand il a l'impression que celui-ci lui échappe. La paraphrase permet d'expliciter, de résumer, de morceler le discours, éventuellement de le réorganiser ; **c'est bien un processus dynamique d'élaboration du sens.**

Pour étayer cette affirmation, il convient de faire le détour par le modèle de traitement des textes qu'ont élaboré W. Kintsch et T.A. Van Dijk. On se fondera sur la présentation qu'ils en ont faite en 1978 (Kintsch et Van Dijk, 1984¹). La structure sémantique d'un discours se définit à deux niveaux : la *microstructure* et la *macrostructure*. Ces deux niveaux sont constitués de *propositions sémantiques*, que le lecteur construit au cours de sa lecture. Au niveau microstructurel, ces propositions sont construites à partir des phrases du texte, dont elles sont la représentation sémantique, et qui constitue une Base de Texte. Celle-ci est dite *implicite*, parce que l'émetteur d'un discours peut laisser implicite ce qui est censé être connu du récepteur, et la Base de Texte reconstituée à partir des phrases réellement réalisées en surface ne peut être qu'Implicite (B.T.I.). En revanche, le lecteur doit reconstituer des propositions (sémantiques) non induites directement de phrases du texte, mais *inférées* de celles-ci et nécessaires à la *cohérence* de la représentation sémantique qu'il se construit. Il élabore ainsi une Base de Texte Explicitée² (BTE).

Ces propositions de la BTE sont reliées localement entre elles, mais n'ont pas toutes la même importance : elles sont au contraire hiérarchisées et seules les plus importantes sont stockées en mémoire. L'importance de ces propositions se définit par le lien que chacune d'elles entretient avec le thème (ou le *topique*³) du texte. C'est ainsi que se constitue la *macrostructure*, par modification des propositions de base au moyen de trois *macro-règles* : suppression (des propositions qui ne sont pas indispensables à l'interprétation d'une autre proposition), généralisation (par élaboration d'une proposition qui dénote une catégorie immédiatement supérieure à celles dénotées par plusieurs propositions de la microstructure) et construction (par élaboration d'une proposition dénotant un fait global dont les faits dénotés par plusieurs propositions de la microstructure sont une composante, une conséquence ou une condition). L'ensemble de ces *macro-propositions* forment la macrostructure.

La compréhension d'un texte passant par l'élaboration cognitive d'une macrostructure, on peut définir celle-ci comme « une sorte de résumé conceptuel du texte » (Fayol, 1992b, p. 107⁴). Cela nous permet ici de définir la paraphrase en quelque sorte comme *la verbalisation de l'élaboration cognitive de la macrostructure* (dans le cas du résumé, qui est une réalisation possible de la paraphrase⁵) *ou de la Base de Texte – Implicite* (par exemple une paraphrase incluse dans un commentaire de texte pour en rappeler un élément) *ou Explicitée* (il s'agirait alors d'une paraphrase amplificatrice)⁶.

1. Cf. encore la synthèse de ces théories par Denhière et Baudet (1992, p. 272-279).

2. *Explicitée* plutôt qu'*explicite* (mot en général utilisé) pour suivre la traduction de G. Denhière, qui me paraît préférable en ce qu'elle marque mieux l'intervention cognitive du lecteur.

3. Toujours dans la traduction de Denhière. Ce mot me paraît aussi efficace que *topic*.

4. L. Sprenger-Charolles (1992, p. 190) fait la même proposition.

5. Sur cet aspect, voir notamment l'article de Vigner sur le résumé (1991, notamment p. 41).

6. La verbalisation d'une représentation sémantique est à entendre comme processus cognitif qui « produit du langage (“interne”) [...] disponible en mémoire de travail et non encore graphié, mis en lettres » : c'est ainsi que D.-G. Brassart (1989b, p. 85) définit le sous-processus de « mise en mots » dans sa présentation du modèle de

Si la construction d'une représentation sémantique (élaboration des Bases de Texte ou de la macrostructure) relève en général de processus automatiques, elle oblige parfois, notamment en cas de difficulté, à un retour sur le texte, et à un *contrôle* du traitement du texte. L'activité de paraphrase repose essentiellement sur ces processus de contrôle, et explicite les processus automatiques de saisie du texte, comme la hiérarchisation des informations ou les inférences à faire, par exemple. En cela, le paraphrasage engage une activité de « métacompréhension », qui, selon Gombert (1990, p. 160),

correspond à la capacité de savoir si on a compris ou non compris et à procéder aux ajustements appropriés en cas de non-compréhension.

Dire que la paraphrase peut être conçue comme la verbalisation de l'activité cognitive de construction du sens, permet de faire l'économie d'une définition de la paraphrase comme *reformulation* du texte : on parlera plutôt d'une *formulation* de la compréhension.

9.3.4. Paraphrase et compréhension

Entendue en ce sens, la paraphrase peut avoir une efficacité pour faciliter la tâche de compréhension et de commentaire. Parlant des activités métatextuelles, Gombert (1990, p. 195) note que dans de nombreux cas, elles

ne paraissent pas être mises en œuvre spontanément même par l'adulte. En fait, le facteur mnémotique paraît jouer ici un rôle important. La plupart de ces activités cognitivement très coûteuses ne sont faites que si leur utilité apparaît clairement aux yeux du sujet.

Dans le travail de commentaire, le paraphrasage peut permettre d'alléger la tâche, en sériant les activités de traitement complexe d'un texte : elle apparaîtrait alors comme un des éléments de la mise en œuvre progressive d'une série d'activités métatextuelles requises pour la compréhension du texte dans sa complexité, les verbalisations successives ayant pour conséquence de libérer la mémoire de travail.

Gombert poursuit par une autre observation, capitale :

Tout facteur contribuant à améliorer l'organisation des informations du texte en mémoire de travail augmentera pour le sujet la possibilité de contrôler son activité en allégeant le travail cognitif nécessaire au traitement même du texte.

Or, il faut rapprocher de cette remarque le compte rendu par M. Fayol (Fayol, 1992a, p. 99) d'une étude montrant que la compréhension est facilitée si l'on propose au lecteur un texte rédigé

Hayes et Flower. La question de la forme proprement linguistique que prend cette verbalisation peut être ici négligée ; sur cette question, cf. Vigner (1991, p. 41 *sq.*).

de telle sorte que la construction progressive de la « base de texte » par le lecteur se trouve facilitée.

Dans cette optique, on pourrait définir une des fonctions possibles de la paraphrase : elle serait le moyen pour l'élève d'une réorganisation du texte plus proche de la représentation sémantique qu'il s'en est construite, ce qui faciliterait la production d'un commentaire.

Aussi peut-on considérer que sur le plan cognitif, la compétence épitextuelle constitue le fondement de l'apprentissage d'une compétence discursive métatextuelle – la différence entre les deux tenant à son caractère marqué ou non (plutôt que conscient ou non, comme on l'a vu plus haut)¹. Un apprentissage systématique d'une posture réflexive formellement marquée comme telle (ce que constitue un discours normé comme le commentaire de texte littéraire) ne peut en effet que se fonder sur la part de réflexivité inhérente à toute activité ou habileté linguistique, sauf à vouer cet apprentissage à l'échec pour les élèves qui n'auraient pas d'autres ressources qu'eux-mêmes pour franchir le pas. Cela demande de se placer hors de tout système d'opposition binaire, où seraient présentés comme antinomiques des lectures littéraire ou non littéraire, des savoirs disciplinaires ou non disciplinaires², pour tenter de repérer, avec les élèves, des continuités entre le traitement textuel non verbalisé que représente toute lecture et le traitement textuel explicite que nécessite la lecture scolaire.

Cette approche peut mettre en lumière un point important dans l'apprentissage du discours métatextuel : si l'élève procède, dans la lecture rétroactive que suscite l'écriture du métatexte, à des ajustements de sa compréhension, il peut par exemple découvrir une possible *inférence* entre deux phrases du texte, qu'il n'avait pas construite spontanément lors de l'élaboration de la Base de Texte Explicitée ; il peut aussi repérer le lien qui unit deux propositions de la BTE, ce qui peut l'amener à l'élaboration d'une macroproposition, dont il n'avait pas eu l'intuition. Cette construction explicite lui donne à penser qu'il s'agit là de la conséquence d'une interprétation de haut niveau, alors qu'elle pourra être jugée par un lecteur expert comme une donnée relevant d'un traitement minimal du texte.

Aussi peut-on ici formuler une nouvelle hypothèse : l'écart entre le jugement de paraphrase émis par le professeur d'une copie et le jugement de non-paraphrase émis par l'élève en production s'expliquerait par le *degré de spontanéité dans la construction de telle proposition de la Base de Texte Explicitée ou de la macrostructure*. Cela fait une fois de plus apparaître le caractère relatif du jugement de paraphrase, analogue finalement au « jugement de compréhension » dont Charolles (1981, p. 167), qui en a défini le principe, montre également le caractère relatif :

1. On peut par ailleurs poser que la paraphrase aide en elle-même à la compréhension, à deux niveaux. M. Fayol a montré (1992b, p. 119) que l'apprentissage de règles d'élaboration du résumé pouvait rétro-agir « sur la compréhension elle-même en l'améliorant. Tout se passe comme si, initiés aux procédures permettant l'élaboration du résumé, les sujets novices généralisaient ensuite de manière contrôlée l'utilisation de ces procédures à des tâches de compréhension » : on est là dans le cadre général de l'enseignement, qui justifie pédagogiquement tous les exercices de paraphrasage, entendus comme *activités métacognitives* (le résumé de texte bien sûr, mais aussi les questions de compréhension, par exemple).

2. Sur le rejet des oppositions binaires en la matière, cf. *supra*, p. 219 sq. (4.2.3.).

Celui qui affirme comprendre ou ne pas comprendre un énoncé le fait toujours relativement à une certaine représentation qu'il a (ou plus exactement un certain calcul qu'il fait) de ce que cet énoncé doit ou pourrait vouloir dire tant du point de vue de celui qui l'a produit, que du point de vue des autres qui viendraient à interpréter.

On retrouve là les éléments constitutifs du *métajugement de paraphrase* défini plus haut¹ : le métajugement de paraphrase porté par un professeur sur un énoncé d'élève se fonderait dès lors sur un *métajugement de compréhension*, qui porterait sur le calcul fait par l'élève, calcul jugé peu en rapport avec la réalité de ce que son destinataire peut comprendre du texte-source².

9.3.5. La paraphrase comme substrat discursif du commentaire

Il est assez logique que le jugement de compréhension ait quelque chose à voir avec le jugement de paraphrase quand on définit la paraphrase comme reformulation de la compréhension... Une telle approche de la paraphrase interdit de la poser comme une forme identifiable (ou isolable) de discours métatextuel : tout discours métatextuel est d'une certaine manière paraphrastique, en ce qu'il est nécessairement la verbalisation d'une compréhension et d'une appropriation. La conséquence de cet état de fait sur le plan discursif est la nécessaire répétition du texte dans le métatexte, comme l'a notamment montré l'analyse du phénomène de détextualité au chapitre précédent.

Cela se trouve confirmé par le rôle des résumés dans le commentaire. Un résumé narratif, qui se donne explicitement comme la paraphrase d'une œuvre, n'est jamais une simple réduction du contenu de l'œuvre ; ainsi, dit Weinrich (1973, p. 41 *sq.*) :

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 détail³ [...]. Il s'agit bien plutôt de commenter une œuvre ou de donner à d'autres la possibilité de le faire sans défaillance de mémoire. Le résumé s'insère donc dans une situation commentative plus vaste dont il est un des éléments.

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...).

1. *Supra*, p. 372 *sq.* (bilan de la troisième partie).

2. Pour illustration, cette remarque tirée du corpus oral analysé plus haut (section 6.4., annexe 6, fiche 380) : « **Paraphrase** constante. Frédéric raconte le texte : **merci, on avait compris...** ».

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

M. Charles (1995, p. 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 d'*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 analyses¹.

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 (*ibid.*, p. 282) 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.

Le résumé peut donc avoir une fonction d'analyse, être en soi une analyse ou s'inclure dans un commentaire, lequel ne peut se passer de ce que C. Fuchs (1994a, p. 15) appelle des « îlots de paraphrasage » (à visée explicative), destinés soit à expliciter un aspect du texte qui peut paraître obscur, soit à permettre la cohérence du commentaire. D'où, dit Fuchs (*ibid.*), une

interpénétration de fait entre les deux types de pratiques textuelles que sont le commentaire de texte et la paraphrase².

Ces « îlots de paraphrasage » ne sont pas des résidus dans un discours métatextuel normé : il en sont le tissu même.

1. En voici une illustration assez limpide, dans cette déclaration de Bourdieu (1992, p. 19, n. 1) à propos de son étude de *L'Éducation sentimentale* : « Pour permettre au lecteur de suivre plus facilement l'analyse proposée ici et d'en contrôler la validité en la confrontant à d'autres lectures, on a reproduit en annexe à ce chapitre un résumé de *L'Éducation sentimentale*. » Le résumé, donné ici pour permettre de *contrôler* la validité de la lecture d'une œuvre, en constitue donc bien la *lecture* – qui paraît assez originale à son auteur pour qu'il puisse prétendre (p. 19) : « *L'Éducation sentimentale*, cette œuvre mille fois commentée, et sans doute jamais vraiment lue »...

2. Cf. encore Fuchs (1994b, p. 81). Il est intéressant de noter avec M. Jey (1996, p. 204) qu'aux sources de la composition française, les manuels « classent le résumé, l'exposé, l'analyse dans le texte narratif. » À l'appui, cette citation du manuel d'E. Chanal (1894, p. 67), qui fait apparaître qu'à ses yeux, exposer, analyser et résumer sont trois formes de discours jugées fondamentalement de même nature : « Exposer, c'est présenter avec exactitude le canevas de telle pièce (...), de tel morceau de prose ou de poésie (...): on ne nous demande plus que la contexture de l'œuvre, autrement dit, un renseignement clair et complet sur le sujet. Résumer, c'est déjà autre chose : c'est exprimer la quintessence de l'œuvre, en négligeant l'accessoire : c'est mettre en relief le principal attrait. Analyser, c'est exposer avec citations à l'appui. » Il convient enfin de noter que Comenius (Jan Amos Komenský), dans sa *Didactica Magna* (1632 et 1657), préconise dans les académies (écoles supérieures pour l'élite de la jeunesse, après 18 ans) l'usage des « résumés réduisant les œuvres entières à leurs idées essentielles systématiquement organisées » (p. 264) : ce que Comenius appelle des « **résumés** » ou des « **commentaires** » (p. 265), seraient, à ses yeux, utiles pour remplacer les lectures non faites, pour faire des choix de lectures, pour préparer une lecture future, pour aider la mémoire d'une lecture faite (chapitre XXXI, alinéas 8 et 9).

CONCLUSION DU CHAPITRE 9

Les fonctions cognitives et discursives de la répétition, dans le métatexte, du texte à commenter sont telles qu'il est impossible de condamner la paraphrase en tant que répétition. C'est plutôt à s'interroger sur les effets d'une telle répétition ou de certaines de ses formes qu'il faut s'attacher : d'où la nécessité de réfléchir avec des élèves sur la question de la paraphrase, envisagée non comme une forme stable de discours, mais comme un objet problématique central dans l'apprentissage du commentaire. Mais cela suppose, pour reprendre les mots d'Élisabeth Nonnon (1995, p. 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.

Ce qui oblige notamment à quitter les « tabous » qui caractérisent les « jugements que l'on porte » sur les conduites langagières, pour reprendre les mots de Frédéric François. (1983, p. 128) ; par rapport à « Une pomme, c'est pour manger », définition en général considérée comme « inférieure »,

sur le plan formel, *une pomme est un aliment* est assurément plus relevé, mais ne dit rien de plus, sinon « je suis quelqu'un qui connaît les noms abstraits, parle comme un livre... ».

Une même prudence que celle dont fait preuve F. François. à l'égard de la langue est nécessaire dans le domaine du discours métatextuel :

Nous ne pouvons dire *a priori* qu'à tel type d'élaboration correspond tel type de structures linguistiques [...] : l'abstraction ne passe pas forcément par la nominalisation ou la description, par la multiplication des noms d'oiseaux rares ou des adjectifs pittoresques.

Loin des exigences formalistes et technicistes, mieux vaut traiter la paraphrase pour ce qu'elle est : un discours comme un autre sur les textes littéraires, dont les fonctions (cognitives et discursives) sont légitimes et qui ne saurait être banni comme un problème – mais qui demande au contraire à être *problématisé* avec les élèves. C'est ce que cherche à illustrer la dernière partie de ce travail.

Bilan de la quatrième partie

Dans la quatrième partie, un changement de perspective s'est opéré : à la délimitation de la paraphrase comme *produit* (première partie) et à la définition du jugement de paraphrase en *réception* (troisième partie) a succédé la description de l'*activité* de paraphrase, dans le cadre du commentaire de texte. Cela a permis en quelque sorte une *réhabilitation* de la paraphrase, en réponse à la *disqualification* qu'elle subit ordinairement (deuxième partie).

L'activité de la paraphrase a pu être décrite comme *formulation de la compréhension* (plutôt que comme reformulation du texte) : à ce titre, elle est inhérente, comme stratégie cognitive, à toute production de métatexte et se fonde sur les processus réflexifs propres à toute lecture. Mais cette activité laisse des traces dans le discours métatextuel : la *répétition* du texte – dont une des manifestations est la détérioration. C'est en ce sens que l'on peut dire (par un glissement qui fait passer de la production au produit) que la paraphrase est le substrat du commentaire de texte.

Cela n'a pas permis de mieux délimiter la paraphrase comme discours métatextuel identifiable. Au contraire : ce qui ressort encore plus clairement est que c'est moins la paraphrase qu'un *effet de paraphrase* qui est perceptible ; et c'est dans l'*acceptabilité* de celui-ci que réside le (méta-)jugement de paraphrase, sur des critères aussi fluctuants que subjectifs, reposant en grande partie sur le degré de connivence entre le rédacteur et le lecteur du métatexte et le degré de verbalisation de la compréhension nécessaire à leurs yeux.

La principale conclusion à tirer sur le plan didactique est qu'on ne gagne rien avec les élèves à poser que les discours sont *en soi* identifiables : mieux vaut au contraire construire avec eux des frontières sans cesse redéfinies des discours, conçus dans une constante interaction dialogique. C'est à une certaine inflexion de la discipline « français » que cela peut mener.

CINQUIÈME PARTIE : POUR UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE

Ouverture

La dernière partie de ce travail en constitue l'axe *praxéologique* : il s'agit de tirer les conséquences didactiques concrètes des aspects théoriques ou spéculatifs développés jusqu'à maintenant. Si l'on peut parler d'*opérationnalisation* de propositions théoriques, on ne saurait cependant y voir une quelconque *transposition* : quelques chapitres de ce travail ont suffisamment critiqué les transpositions didactiques mécaniques pour qu'il ne soit pas douteux que ce n'est pas là l'objectif visé. Cette précaution est d'autant plus nécessaire que rien ne justifie, didactiquement, de donner à la paraphrase *en soi* un statut aussi exorbitant que celui qui semble lui être ici accordé, au vu de la place qu'elle a dans les démarches envisagées : ce n'est pas en effet parce qu'un objet de recherche a été isolé qu'il devient de ce fait l'urgence didactique du moment.

Il convient davantage d'envisager les activités didactiques proposées ici comme une mise en perspective du triple objectif d'enseignement que constitue la maîtrise

- des modalités de questionnement d'un texte,
- des discours possibles sur ce texte *et* sur son questionnement,
- du discours acceptable dans le genre spécifique du commentaire littéraire.

Triple objectif qui n'en fait qu'un si l'on pose que cette maîtrise relève d'une même compétence à objectiver les textes et leur usage. Dans une telle perspective, loin de rejeter la paraphrase comme antinomique du commentaire, il convient de l'envisager comme un outil important dans l'apprentissage des compétences métatextuelles nécessaires à l'élève pour répondre aux attentes diverses de l'institution concernant le commentaire de texte littéraire, dont la paraphrase reste, rappelons-le, une des formes possibles – et pratiquées.

L'objectif d'une approche didactique de la paraphrase n'est pas de laisser les élèves « paraphraser » comme si la paraphrase avait des vertus magiques capables de déclencher des savoir-faire spontanés : il s'agit de faire de la paraphrase à la fois un *outil* et un *objet* d'enseignement. Cela peut engager deux formes d'action didactique :

- activer et développer chez l'élève la part de réflexivité inhérente à toute activité de traitement de texte ;
- amener l'élève à une meilleure maîtrise des formes (linguistiques et rhétoriques) du discours métatextuel le plus acceptable.

Les chapitres 10 et 11 traiteront tous deux de ces deux formes d'action didactique, dans des perspectives propres à chacun. Les propositions faites seront articulées aux réflexions théoriques qui précèdent, sans qu'il soit fait appel à des procédures de vérification expérimentale – parce que l'objet ne s'y prêtait pas dans la perspective que j'ai, dès le départ, choisie. La scientificité de cette partie sera mesurable à la cohérence des propositions *théoriques* et *pratiques*, et aux possibilités qu'elle offre de relancer le questionnement sur le problème de l'enseignement-apprentissage de la lecture et du commentaire des textes littéraires.

CHAPITRE 10 :

Pour un apprentissage de la paraphrase

INTRODUCTION

Ce chapitre traite de la paraphrase comme un outil et un objet d'enseignement, mais sans l'envisager dans le cadre de la production d'un commentaire de texte normé. Seront présentées ici des démarches didactiques qui mettent la paraphrase au cœur d'activités métatextuelles. Au lieu de considérer la paraphrase comme une simple erreur dans le commentaire de texte canonique on l'envisagera comme une forme légitime *a priori* de traitement des textes.

La logique de la présentation de ces démarches n'est ni descriptive ni prescriptive : il ne s'agit évidemment pas de poser des normes et des modèles d'exercices dont il faudrait supposer qu'ils détiendraient intrinsèquement des vertus pédagogiques et didactiques susceptibles de développer chez les élèves des compétences métatextuelles identifiables. L'approche de la paraphrase dans ce travail a laissé apparaître les conséquences néfastes d'une conception normative et techniciste de l'approche des textes : ce n'est pas une autre *norme* ou une autre *technique* qu'il s'agit ici de préconiser, mais un *positionnement épistémologique qui prendrait en compte les normes et les techniques actuellement dominantes à l'école*. Si je me risque à analyser ou à proposer des « exercices » concernant la paraphrase, c'est avec l'intime conviction qu'ils ne seraient d'aucun intérêt s'ils étaient compris comme des moyens *alternatifs* de parvenir à développer les compétences métatextuelles des élèves. Ils sont simplement un *contrepoint* à une approche de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et du commentaire littéraires, et n'ont d'autre but que d'amener les enseignants comme les élèves à questionner, pour les mettre en perspective, les choix didactiques dominants concernant cet enseignement et cet apprentissage.

La seule visée d'exercices liés à la paraphrase dans un enseignement et un apprentissage de la lecture et du commentaire littéraires est d'aider les élèves à se construire la conscience d'une hiérarchie des discours touchant au littéraire, de l'existence de frontières entre diverses formes de discours métatextuels et de la nécessité de prendre concrètement position sur ces aspects dans la production d'un commentaire ou d'une explication de texte.

La première section de ce chapitre (10.1) n'offrira pas de propositions nouvelles, mais présentera une typologie des exercices d'écriture et de lecture où la paraphrase est centrale ; les deux autres sections proposeront des démarches originales, destinées à amener les élèves à repérer la paraphrase comme forme spécifique de transtextualité (10.2.) et à analyser les divers aspects que peut prendre la paraphrase d'un texte littéraire (10.3.).

Parler d'exercices de façon générale ou « typologique » oblige malheureusement à gommer ce qui fait précisément l'intérêt de ce que Séverine Suffys (1996, p. 23-27) appelle le « tiers exercice » ou « exercice nul », par opposition à l'exercice d'application ou au « "bel" exercice. » L'« exercice nul », c'est l'exercice « adapté à une situation singulière, jamais intégralement reproductible », qui « n'existe que parce qu'il y a à un moment T un savoir en question, tel maître, tel groupe d'élèves. » Si je cite ces mots en introduction à ma présentation de démarches, c'est pour rappeler qu'elles ne sauraient s'entendre autrement que comme le « bricolage¹ » des principes ici énoncés, « soumis au temps, à l'influence des combinatoires relationnelles », pour reprendre les mots de S. Suffys (*ibid.*).

1. La notion de « bricolage » a souvent été empruntée à celui qui lui a donné un sens anthropologique, C. Lévi-Strauss (1962, p. 27) : pour son transfert dans le domaine pédagogique, cf. Perrenoud P. (1994, p. 34 *sq.*).

10.1. LECTURE-ÉCRITURE PALIMPSESTE

La pratique du littéraire, en substituant au *discours sur le travail dans*, constituait une voie intéressante.

JEAN-FRANÇOIS HALTÉ¹

Notre inventaire des pratiques scolaires paraphrastiques avait fait apparaître que l'école et le collège privilégiaient les exercices d'écriture palimpseste, comme aide à l'apprentissage de l'*écriture*². Mais de tels exercices, en ce qu'ils demandent à l'élève de mettre en œuvre des processus complexes de traitement de l'hypotexte en vue de la production de l'hypertexte³, peuvent être conçus également pour favoriser la *lecture*, et l'*activer*. Ces exercices peuvent aider l'élève à développer des compétences métatextuelles, entendues ici comme compétences à *objectiver* un texte pour en faire un objet de discours : d'où leur intérêt dans le cadre de l'apprentissage du commentaire de texte, au collège certes, mais aussi au lycée⁴. Mais pour qu'ils parviennent à ce but, ces exercices (qui se révèlent alors des réalisations assez canoniques de l'interaction lecture-écriture) doivent être conçus comme des démarches d'*apprentissage*. Ce sont les conditions qui permettent de faire de ces exercices des aides au développement des compétences métatextuelles des élèves qui seront examinées ici, ce qui fera ressortir le rôle central de la paraphrase dans les activités ainsi conçues. Se dégagera ainsi une typologie des exercices de paraphrase dans l'approche des textes.

10.1.1. De l'hypertexte au métatexte, d'une compétence épitextuelle à une compétence métatextuelle⁵

Dans les activités d'écriture palimpseste, le travail que doit effectuer un élève pour réussir un hypertexte est réellement un travail d'analyse de l'hypotexte, dont il puisera les *indices pertinents* pour produire son propre texte. À un premier niveau, ce relevé d'indices, non verbalisé, constitue l'ensemble des processus épitextuels de *compréhension*⁶ et renvoie aux modèles psycholinguistiques de *traitement de texte*⁷ :

¹. J.-F. Halté (1987, p. 103).

². Voir *supra*, p. 80 (1.5.1.).

³. Pour la définition de ces mots, cf. *supra*, p. 80 (1.5.1.).

⁴. Ce chapitre s'interdira, sauf remarques incidentes, de distinguer collège et lycée pour les apprentissages visés qui sont, fondamentalement, les mêmes.

⁵. Les lignes qui suivent (10.1.1.) reprennent certains éléments d'un article publié dans *Recherches* (Daunay, 1993a).

⁶. Ne nous intéresse ici que le travail de lecture et de compréhension de l'hypotexte. Les difficultés rencontrées dans l'écriture de l'hypertexte par l'élève sont volontairement mises de côté.

⁷. Sur ces questions, outre les ouvrages cités dans les notes qui suivent, il faut renvoyer à la synthèse qu'en fait J. Caron (1989, p. 201-221). Une partie de ces processus de traitement de texte ont été étudiés plus en détail *supra*, p. 440 (9.3.3.).

- reconnaissance du type de texte, encore que cela ne pose qu'un problème fort relatif concernant les hypertextes couramment pratiqués en collège, qui relèvent généralement, sauf volonté affichée de l'enseignant de diversifier les textes utilisés, du type narratif. Du moins si l'on s'en tient au type dominant du texte : car il faut repérer, dans un texte à dominante narrative, les *séquences* qui peuvent relever d'autres types (le descriptif ou l'explicatif par exemple)¹ ;

- détermination de la superstructure du texte (schéma prototypique ; dans le récit : le schéma narratif) ou, le cas échéant, de la place dans un schéma virtuel de l'extrait à lire et de la partie du texte à combler² ;

- établissement de la cohérence linéaire (ou de la microstructure), c'est-à-dire de la représentation sémantique *organisée* d'événements narrés *successivement*. Cette cohérence s'établit par la mise en relation de propositions sémantiques construites à partir des phrases du texte, ou *inférées* de celles-ci, quand elles ne contiennent pas explicitement les informations nécessaires pour établir sémantiquement la cohérence³ ;

- contrôle de la cohésion du texte, c'est-à-dire de l'ensemble des marques linguistiques de surface qui *réalisent* les relations établies entre les propositions sémantiques (construites à partir des phrases du texte et qui constituent la *cohérence*). Comme exemples de marques linguistiques qui assurent la cohésion : les anaphores ou les connecteurs⁴ ;

- constitution d'une macrostructure sémantique, c'est-à-dire d'un ensemble de macro-propositions, construites à partir des propositions (sémantiques) du texte. En d'autres termes, il s'agit de l'intégration des informations de chaque (micro)proposition à un niveau plus général, macrostructurel : c'est ce qui assure l'appréhension d'une *cohérence globale*⁵.

Ce qui précède ne rend pas compte des contraintes diverses qui sous-tendent tous ces processus : contraintes infra-textuelles (d'ordre lexical ou syntaxique par exemple), ou extra-textuelles (notamment la « connaissance du monde » que peut avoir le lecteur⁶, ou la connaissance des règles de pragmatique du discours⁷).

1. Cf. les travaux de J.M. Adam (1987 et 1992a).

2. Pour le rôle du schéma prototypique dans la compréhension du récit, cf. M. Fayol (1985), qui fait le point de la question (notamment au chapitre 4) ; concernant le rôle des schémas en général, quel que soit le type de texte, lire la mise au point de D. G Brassart (1988).

3. On reconnaît là la différence entre Bases de Texte Implicite et Explicitée : cf. *supra*, p. 440 (9.3.3.). Sur la cohérence (opposée à la cohésion), voir Fayol (1985, p. 111) et Gombert (1990, p. 161). Sur la notion de microstructure, voir T. A. Van Dijk (1984, p. 51-54). Sur les inférences, voir W. Kintsch et T.A. Van Dijk (1984, p. 89).

4. Sur la cohésion, voir Fayol (1985, p. 111), et J. É. Gombert (1990, p. 175-182).

5. Sur la notion de macrostructure, cf. *supra*, p. 440 (9.3.3.). Voir Van Dijk (1984, p. 49-84).

6. Cf. la « compétence encyclopédique » de Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 162 *sq.*), mais aussi la connaissance des « systèmes de référence et de stéréotypes » de Dufays et *al.* (1996a, p. 73 *sq.*), ainsi que les « codes socioculturels et littéraires » de Dufays et *al.* (1996a, p. 76 *sq.*).

7. Cf. la « compétence rhétorico-pragmatique » de Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 194 *sq.*).

Tels sont les processus *épitextuels* que l'élève met en œuvre dans son travail d'écriture. Or, c'est cette activité épitextuelle qui peut rendre compte d'erreurs de compréhension de l'élève à la lecture d'un texte : il est fréquent en effet que les élèves jugent essentiel ce qui les a marqués à la lecture, sans qu'on puisse considérer que ces faits soient pertinents dans l'économie générale du texte et donc susceptibles de réinvestissements dans le travail d'écriture à suivre. Par exemple, un élève peut être *arrêté*, et son attention avec lui, par un mot ou une tournure syntaxique qui ne lui sont pas familiers : il sera tenté de donner à cet élément une importance excessive, alors que chez un lecteur plus expert, ce même élément, familier, n'attirera pas l'attention, et, s'il n'est pas essentiel à la compréhension du texte, ne sera pas mémorisé – et ne s'intégrera pas à la représentation sémantique globale du texte.

Inversement, l'élève peut n'être pas *arrêté* par un indice textuel, qui lui aurait fait, par exemple – et entre bien d'autres choses :

- percevoir que deux désignations de personnages renvoient à un seul et même personnage du texte¹ : ce qui l'empêchera de se construire une représentation cohérente de ce personnage (par repérage de ses diverses *caractérisations* – psychologiques, sociales, physiques, vestimentaires, langagières, etc.) ;

- construire une représentation du *cadre spatio-temporel*. Il n'est pas rare par exemple que dans une séquence de récit, des événements narrés soient perçus fautivement comme non simultanés, parce que la narration, naturellement, les présente successivement ;

- saisir la *situation d'énonciation* (qui détermine entre autres le statut du narrateur, le point de vue choisi, la place des personnages dans le système énonciatif etc.) ;

- repérer les critères distinctifs du *genre* du texte : or, c'est notamment ce repérage qui permet d'asseoir la notion de *vraisemblance* dans la rédaction de l'élève, étant entendu qu'on ne pourra pas accepter la présence d'une fusée interstellaire dans un texte fantastique du XIX^e siècle².

La volonté de pallier l'absence de ces repérages intuitifs motive la pratique courante de la lecture et de l'analyse de l'hypotexte en classe (au moyen d'une « explication de texte »), en vue de préparer la production de l'hypertexte. Or, l'explicitation *magistrale* (qu'elle soit ou non construite au moyen d'un dialogue avec la classe) des faits analysables dans l'hypotexte ne donne pas l'assurance d'une meilleure compréhension de ces faits et encore moins d'une utilisation correcte dans l'écriture. En effet, un élève qui ne perçoit pas de lui-même intuitivement la pertinence d'un élément textuel gagnera peu à ce qu'on lui *expose* cette pertinence. C'est précisément cet « aveuglement » qui permet à l'élève le plus en difficulté d'écrire un hypertexte à partir de presque n'importe quel texte : il se laisse aller au fil de sa propre écriture, sans être bloqué par la non-compréhension du texte, qu'il ne perçoit pas, malgré toutes les explications qu'il aura « entendues ».

Ou, pour reprendre la terminologie posée plus haut, ce n'est pas en désancrant l'explication du texte des comportements épitextuels de l'élève qu'on arrivera à rendre

1. Cf. *Pratiques* n° 60, *Le personnage*, 1988, et particulièrement pour ce qui concerne notre sujet, l'article de M. Laparra (1988) et celui de C. Masseron et de C. Schnedecker (1988).

2. Cf. le numéro 12 de *Recherches*, 1990, consacré aux *Genres*, et, dans le numéro 59 de *Pratiques*, 1988, intitulé *Les genres du récit*, l'article de J.M. Privat et de M.C. Vinson (1988).

ceux-ci plus performants : l'élève peut bien « s'entendre dire » que tel personnage est chauve, brun et gentil, qu'il est le héros et que c'est par ses yeux que le narrateur décrit telle scène, si ces informations ne réfèrent en rien à ce qu'il s'est construit comme représentation du texte, si elles sont pour lui *nouvelles*, elles ne lui permettront pas de mieux comprendre le texte, à moins qu'il opère un travail cognitif d'intégration de ces nouvelles informations à la représentation qu'il s'est faite seul ; or, ce travail n'est pas moins coûteux que celui qu'exige la compréhension du texte à la lecture. Ce n'est pas cette paraphrase magistrale, consistant en un balayage du texte destiné à en retirer les indices indispensables à la réalisation de la tâche, qui peut être d'un grand secours pour l'élève.

L'objectif d'un dispositif didactique d'aide à la lecture serait plutôt de favoriser chez l'élève un *retour* sur sa propre compréhension (c'est-à-dire sur les activités cognitives qu'il a mises en œuvre en lisant le texte) : mettre l'élève en situation d'objectiver et d'améliorer les processus qu'il met en œuvre à la lecture d'un texte, c'est développer sa *compétence métatextuelle*. C'est là que s'opère le passage d'une paraphrase *magistrale* à une paraphrase conçue par le maître comme une réponse à des questions que la situation didactique permettra aux élèves de se poser.

10.1.2. La paraphrase au cœur de situations-problèmes

On a perçu dans les lignes qui précèdent la référence à des termes que P. Meirieu (1989, p. 168 *sq.*) a proposés pour formaliser les stratégies d'enseignement connues sous le nom de « situations-problèmes », qui visent à éviter « deux écueils symétriques : les “pédagogies de la réponses” et les “pédagogies du problème” ». C'est à ce modèle pédagogique que l'on se réfèrera pour envisager un apprentissage de la paraphrase, ou un *usage de la paraphrase dans le cadre d'un apprentissage* ; cela nécessite, on le voit bien, que la paraphrase soit l'objet d'une conception didactique : prôner la paraphrase pour la paraphrase n'est pas ici de mise. Non qu'il faille la rejeter, mais il ne serait pas utile de donner à penser que la spontanéité dans le discours sur les textes engage en soi un apprentissage métatextuel ; il en est de la paraphrase comme de tout objet scolaire : la revendication de la spontanéité n'est jamais que l'aveu d'une impuissance scolaire à traiter des questions scolaires...

Si l'on veut que la paraphrase soit un outil de développement des compétences textuelles (à lire) ou métatextuelles (à dire sa lecture, autrement dit à commenter), elle doit être un objet comme un outil d'apprentissage et donc être favorisée par l'enseignant avec des objectifs clairs, qui lui donnent une fonction perçue par les élèves. Pour que la paraphrase ait une fonction dans le travail d'écriture d'un hypertexte, je crois nécessaire dans un premier temps de « casser » l'*évidence* de l'hypotexte qui empêche souvent l'élève, et c'est un paradoxe apparent, de *voir* les éléments du texte qui sont essentiels pour sa compréhension. En effet, imaginons une situation « idéale », où l'élève formule toutes les difficultés qu'il rencontre à la lecture

d'un texte et obtient des réponses qui lui permettent de les résoudre¹ : il n'est pas dit pour autant qu'il a compris le texte. Il se trouve en effet à cet instant devant un texte qui ne *lui* pose plus de problème, mais peut-être simplement parce qu'il n'aura pas vu en quoi le texte *pose problème* : ce qui va l'amener à une écriture au fil de la plume, à une « écriture-évidence », née de la « lecture-évidence » qu'il aura faite. Par exemple, la compréhension par l'élève des actions du récit peut l'amener à ne voir le texte que comme simple description d'actions, sans la dynamique propre à la narration. Ou encore, il n'aura pas perçu que deux désignations de personnage réfèrent à un seul et même personnage. Ce qui est à coup sûr l'annonce d'un échec de l'écriture de l'hypertexte, simple conséquence d'un échec de la compréhension du texte dans sa complexité.

On l'a dit, une explication collective ne pourra jamais lever toutes les difficultés réelles de compréhension. Il y a même grand risque qu'une explication, pour être « éclairante », ne renforce l'effet d'évidence dans la lecture du texte. Et c'est précisément cet effet qu'il convient de briser, pour amener l'élève à repérer le *problème* que pose un texte : autrement dit, il s'agit de « “problématiser” le texte, c'est-à-dire de rendre “problématiques” les solutions dont il est l'inscription » (Halté, 1987, p. 101). Aussi, pour améliorer la compréhension d'un texte, il peut être efficace dans un premier temps, d'*opacifier* la lecture², de créer une « énigme » ou plus exactement un « objectif-obstacle » – pour reprendre les termes de Meirieu (1989, respectivement p. 167 et p. 172) dans sa formalisation de la situation-problème.

La mise en place de situations-problèmes n'est pas un élément secondaire mais fondamental de la didactique, comme le note D. G. Brassart (dans Brassart et Reuter, 1992, p. 20) :

La didactique du français doit, entre autres, chercher à se constituer comme science des situations d'apprentissage qui permette aux maîtres de créer, de manière spécifique au domaine des compétences langagières, des situations-problèmes pour les élèves, de contrôler indirectement les stratégies de résolution qu'ils mettent en œuvre³.

Les exercices d'écriture palimpseste prennent donc tout leur sens s'ils sont conçus comme des situations-problèmes, s'ils se fondent sur l'opacification du texte et mettent en jeu une tâche d'écriture qui engage un travail de lecture. Dès lors, la paraphrase y est centrale : la tâche consiste en effet à produire une paraphrase, c'est-à-dire, d'une manière ou d'une autre, à *réécrire* le texte. Mais la paraphrase intervient encore à un

1. Je ne parle ici que de difficultés d'ordre *textuel* : puisque nous sommes dans une situation idéale et que le problème n'est pas là, évacuons tout ce qui relève des difficultés *linguistiques* (vocabulaire, syntaxe, etc.), que l'élève repère mieux d'ailleurs : on y reviendra.

2. Le mot n'est pas gratuit : il est utilisé par Gombert (1990, p. 14) qui cite et traduit ainsi une proposition de C.B. Cazden : « La maîtrise métalinguistique » est définie comme la « capacité de rendre **opaques** les formes verbales et de leur prêter attention en elles-mêmes et pour elles-mêmes. » Dans la perspective qui est la mienne, opacifier un fait textuel a pour but d'en faire un objet d'analyse, en vue de développer chez l'élève une maîtrise métatextuelle, qui l'amènera à lui-même rendre opaques ces objets. Citons encore T. Aron (1987, p. 121), qui pose la même dichotomie, même si la perspective est différente : dans la « lecture minutieuse » qu'il préconise d'un texte, « il ne s'agit nullement d'“expliquer” le texte, si on entend par là rendre clair ce qui est obscur [...]. L'opération aura atteint son but si – et seulement si – le texte, par la lecture dont il est l'objet, loin de devenir transparent, clair, transposable, se révèle plus “résistant”, plus “épais”, plus **opaque** que jamais, bref s'il s'érige lui-même, au terme du questionnement, en “question”. »

3. Cf. Brassart (1990, p. 85).

autre niveau : une situation-problème, par nature, exige que tout soit fait pour que la difficulté de la tâche ne soit pas perçue par les élèves comme un piège et que les moyens leur soient donnés de dépasser le problème posé. C'est ce qui explique que de tels dispositifs didactiques favorisent la discussion entre élèves pour réaliser la tâche. Or, toute discussion sur le texte à lire et/ou à réécrire engage assez naturellement une paraphrase orale de celui-ci.

De telles situations-problèmes trouvent leur justification dans l'hypothèse qu'une compétence métatextuelle peut trouver à se fonder sur un savoir-faire épitextuel. C'est ainsi qu'I. Delcambre (1989, p. 25) préconise de

mettre les élèves en situation de travail épilangagier avant de les confronter à l'analyse métalangagière : les élèves sont amenés, par une manipulation quasi expérimentale qui engage un *faire*, à voir comment fonctionne le texte avant de devoir repérer, nommer, articuler les phénomènes, voire les expliquer ou les justifier dans un *dire*.

D'où ce que M. Charolles (1984, p. 109) appelle le « caractère ouvertement propédeutique de l'exercice », qui est destiné à « *introduire* une approche plus technique » : il est clair que les situations-problèmes ainsi conçues doivent clairement viser un savoir et un savoir-faire *en lecture* identifiés par l'enseignant et identifiables, au cours de l'exercice ou après coup, par les élèves¹. On voit bien comment la paraphrase ainsi conçue, dans une démarche d'apprentissage, en ce qu'elle « répète » et « fait retentir la lecture dans l'écriture » (pour détourner ce que dit de la citation A. Compagnon²) met en œuvre une réelle interaction entre lecture et écriture³, non seulement quant à l'effectuation de la tâche (l'acte d'écriture est contraint par l'acte de lecture et inversement), et à sa réussite (le texte est mieux lu grâce à l'écriture et inversement), mais encore au niveau de l'acquisition de compétences (écrire favorise le savoir-lire et inversement)⁴.

Ce qui suit se veut un inventaire représentatif – à défaut d'être exhaustif – des pratiques possibles qui obéissent aux critères définis⁵. Les références que je donnerai

1. J. Verrier, dans ses propositions pour une « pédagogie des premières lectures » (1982, p. 114), pose le même principe (*ibid.*, p. 110).

2. Compagnon (1979, p. 27). Cf. encore, toujours à propos de la citation (*ibid.*, p. 23) : elle « est un élément privilégié de l'accommodation, car elle est un lieu de reconnaissance, un repère de lecture. »

3. Il s'agit là de l'une des modalités du principe selon lequel il vaut la peine d'« écrire pour lire », principe que défend Y. Reuter (1987, p. 195), en le justifiant en ces termes (*ibid.*, p. 196) : « Écrire apparaît comme un des modes de compréhension, comme une des manières pour opérer une déconstruction critique [...]. On ne lit plus, on n'explique plus, avant de faire (quoi ? quand ?) mais parce que l'on écrit et parce que l'on en éprouve le besoin. » Un des intérêts à mes yeux de passer par l'écriture pour aider les élèves à lire est de favoriser chez les élèves la projection sur l'acte de lecture de l'activité perçue par eux comme inhérente à l'acte d'écriture et moins conçue comme étant constitutive également de l'acte de lecture.

4. Ce principe didactique prend tout son sens si l'on suppose que le « savoir-faire textuel » est « commun au scripteur et au lecteur », comme le pose Dabène (1987, p. 53).

5. Ces pratiques prennent la forme d'*exercices*, entendus comme démarches d'*apprentissage* : dans la lignée du numéro 24 de la revue *Recherches* (1996), *Fabriquer des exercices*, et aux antipodes de l'ouvrage de P. Lemailloux et al. (1993), *Fabriquer des exercices de français*, qui conçoivent l'exercice, fût-il original dans sa forme, dans une perspective très traditionnellement *applicatinniste*, où la bonne réponse existe et est donnée dans des *corrigés*, où les objectifs assignés aux exercices ne sont jamais formulés en termes de compétences à acquérir mais de tâches à effectuer, où les principes qui les justifient ne sont que la description des activités de la classe... Signalons simplement, en manière de clin d'œil, l'exercice-fiche n° 19, intitulé « Trouver la paraphrase », dont le *principe* est le suivant (*ibid.*, p. 50) : « Les élèves doivent trouver à quelles phrases d'un

sont celles qui me paraissent les plus utiles, soit pour illustrer la démarche citée, soit pour en faire apparaître les enjeux didactiques¹.

10.1.3. Les exercices de reconstitution de texte

Il faut commencer par évoquer les exercices de paraphrase *stricto sensu*, tels qu'ils furent pratiqués dès l'Antiquité² comme exercices d'écriture, et en vigueur tant que s'imposait une conception rhétorique de l'enseignement³. Si la pratique stricte de l'exercice de paraphrase a disparu, sa légitimité a toujours trouvé ses défenseurs : c'est ainsi qu'au début du siècle, A. Albalat en faisait l'éloge et la considérait comme un outil de premier ordre pour l'accès à une maîtrise du style⁴. Plus près de nous, C. Fuchs (1994a, p. 12) proclame « le caractère formateur d'une telle pratique » :

Car pouvoir décrire de plusieurs façons différentes une même réalité, c'est être capable de construire une multiplicité de représentations de cette réalité, et donc de manifester de bonnes aptitudes cognitives.

La paraphrase T' d'un texte T présente un intérêt pour la lecture, ajoute C. Fuchs (*ibid.*, p. 13), du fait que,

à travers les choix conscients et raisonnés qu'il opère, l'élève pénètre plus profondément le texte T, tant au plan du contenu que de la forme⁵.

Il faut noter d'ailleurs qu'un avatar (ou un extrême) de la paraphrase, l'exercice de reconstitution de texte, était encore recommandé par les Instructions officielles pour le

texte correspondent les paraphrases qui leur sont proposées » ; suivent deux textes (un article de *L'événement du jeudi* et « Le Nègre de Surinam » de Voltaire), découpés en phrases numérotées et suivis d'autant de phrases, également numérotées (mais présentées dans le désordre), qui sont les paraphrases des premières ; l'objectif est de mettre en relation les phrases du texte et leurs paraphrases... L'utilisation neutre du terme *paraphrase*, assez peu fréquente quand est en jeu un texte littéraire, s'explique sans doute par l'influence du français langue étrangère, mais renvoie assez banalement à des exercices de *vérification* de la *compréhension* en collège : inutile de dire que ce genre de QCM n'a pas grand chose à voir avec des situations-problèmes et n'a pas vraiment sa place dans notre typologie.

1. La plupart des dates des démarches proposées sont anciennes, et remontent au début des années 1980 ; ce n'est pas tout à fait un hasard : on pourrait situer cette période d'inventivité en didactique du français (pour prendre des repères très *subjectifs* qui indiquent, tout autant que la période en cause, mes inclinations propres) entre la naissance de la revue *Pratiques* (1974), fondatrice d'une démarche de recherche et d'innovation, et celle de la revue *Recherches* (1984), révélatrice de l'avancée des conceptions nouvelles ; entre les deux, quelques événements essentiels dans la sphère institutionnelle : les nouveaux programmes du lycée de 1981, la rénovation des collèges en 1982 et la naissance des MAFPEN.

2. Voir *supra*, section 1.1.

3. Voir *supra*, section 1.2.

4. Voir *supra*, p. 79 (introduction à la section 1.5.). Albalat, dont certaines œuvres ont été rééditées par Albin Michel au début des années 1990, est revendiqué comme lointain ancêtre par la rédaction de la revue *TEM* (Oriol-Boyer, 1992, p. 142 : « Si Antoine Albalat vivait, assurément, nous lui demanderions de faire partie de *TEM* ») : cette filiation apparaîtra dans les références à quelques propositions didactiques de cette revue, ci-dessous.

5. Cf. encore Fuchs (1994b, p. 81 *sq.*).

collège dans les années 1980¹, et que le résumé de texte était en vigueur encore récemment².

Cependant, l'intérêt objectif d'un exercice ne suffit pas à le justifier d'un point de vue didactique ou pédagogique : la paraphrase comme technique d'apprentissage de l'écriture ou de la lecture aurait du mal à s'imposer aujourd'hui, faute de s'appuyer sur un référent social légitime (comme pouvait l'être la rhétorique, quand elle était à l'honneur). Pour qu'apparaissent les vertus didactiques et pédagogiques de la paraphrase, il convient de l'envisager dans des stratégies didactiques particulières. Concernant le résumé de texte, c'est le cas, par exemple, quand il est inscrit dans des démarches qui le rendent fonctionnel aux yeux des élèves : D. Bain (1990) et C. Schnedecker (1991) ont fait à cet égard des propositions décisives.

Un autre exemple canonique de reconstitution de texte est le « texte-puzzle »³, dont A. Béguin (1982, p. 90-93) décrit le principe au moyen d'un exemple. Le texte-puzzle engage, comme tous les exercices qui seront évoqués ici, une double paraphrase : par l'acte même de *reconstitution* du texte et par les reformulations successives que doivent faire les élèves des « morceaux » du « puzzle » pour réussir la tâche – ce qui impose que l'exercice soit effectué en groupe. Le texte-puzzle ne peut se justifier que s'il répond à un objectif spécifique, que la mise en puzzle est censée faire mieux apparaître. Je renvoie sur ce point à une proposition d'exercice destiné à accompagner la lecture d'une nouvelle de Tournier, « La fin de Robinson » (Daunay, 1993a). Dans cette démarche, la mise en puzzle du texte permet aux élèves de « confronter l'ordre de disposition des événements ou segments temporels dans le discours narratif à l'ordre de succession de ces mêmes événements ou segments temporels dans l'histoire », ce qui revient, dit Genette, à qui cette citation est empruntée (1972, p. 78 *sq.*), à étudier le phénomène textuel de l'*anachronie*, c'est-à-dire la « discordance entre l'ordre de l'histoire et celui du récit » (*ibid.*). Autrement dit, l'activité de l'exercice est révélatrice du phénomène textuel à observer et la difficulté à le réussir n'est que le signe d'un problème textuel effectif⁴.

Autre exercice d'une nature proche et débouchant sur une reconstitution de texte : le « B dans A », pour reprendre la dénomination que D. Brassart et I. Delcambre (1988, p. 49, n. 9) ont donnée à un exercice qui « consiste à injecter, de façon pertinente, des énoncés "B" dans le texte "A". » Ils en proposent un exemple à propos d'un texte explicatif, et I. Delcambre (1989, p. 25-28) adapte cette démarche à

1. Voir *supra*, p. 83 (1.5.2.).

2. Circulaire n° IV 69-525 du 24 décembre ; l'exercice n'a d'ailleurs pas totalement disparu du baccalauréat. Sur ce point comme pour une réflexion sur le résumé scolaire, voir *supra*, p. 81 et note 2 (1.5.2.).

3. Il faut préciser que l'exercice ne consiste pas à proprement parler en un travail d'écriture, au sens où il n'y a pas de graphie. Mais la tâche de *reproduction* relève bien pour Dabène (1987, p. 27) d'une *situation de scripture* (qu'il définit comme « l'ensemble des paramètres qui, à un moment donné, sont à l'œuvre dans le recours à une pratique relevant de l'ordre du scriptural, soit une *pratique scripturale* » : *ibid.*, p. 26 *sq.*). De fait, la tâche met en œuvre (par reconstitution) notamment ce que Reuter (1996, p. 69) appelle les « opérations de *textualisation* », qui concernent la gestion d'une organisation macro et microstructurelle du texte.

4. Brassart et Delcambre (1988), qui baptisent l'exercice « lecture-puzzle », l'envisagent dans le cadre de la découverte d'un *type de texte*, le texte explicatif : ouvrant leur article par une critique d'un « texte-puzzle » proposé par un autre auteur sur le même objectif, ils montrent que la conception de ce dernier exercice n'est pas en cohérence avec l'objectif visé, en ce que la résolution du problème posé par le texte-puzzle n'engageait pas des processus de traitement spécifique au texte explicatif. C'est une parfaite illustration du principe posé plus haut : le propre de l'exercice d'écriture palimpseste envisagé comme situation-problème est de permettre aux élèves de découvrir, par la résolution du problème, l'objectif spécifique que la mise en problème visait.

un extrait de *Thérèse Raquin*. Un « B dans A » peut demander à l'élève de choisir parmi plusieurs « B » celui qui est pertinent : c'est le choix de M.-M. Cauterman et de B. Graczyk (1986), dont la démarche¹ vise à aider les élèves à se construire une représentation de la description dans un contexte littéraire ou non littéraire.

Dans tous les cas de reconstitution de texte, tous les éléments du texte d'origine sont donnés aux élèves : autrement dit, il y a une réponse *juste* au problème posé, même si ce n'est pas la réponse qui importe dans ces démarches, mais les stratégies mises en œuvre pour trouver *une* réponse. Ce n'est pas le cas des autres démarches par la suite, qui engagent au contraire un travail d'écriture qui ne saurait être validé en termes de *vrai/faux*.

10.1.4. Les exercices d'écriture-imitation

J'ai proposé plus haut² d'appeler écriture-imitation l'écriture palimpseste qui ne modifie pas les conditions d'énonciation du texte-source. Ces exercices peuvent prendre des formes innombrables, parmi lesquelles la plus couramment pratiquée, semble-t-il³, est la *lacune* insérée dans un texte, dont A. Béguin (1982, p. 93-102) a proposé une typologie et une description claire, qui met en lumière les enjeux de l'exercice⁴. Une fois encore, précisons qu'il s'agit d'une situation-problème si et seulement si la lacune (que les élèves doivent combler) est choisie par l'enseignant pour faire apparaître un phénomène textuel spécifique⁵. Les élèves sont invités à produire plusieurs sortes de paraphrases : non seulement le comblement de la lacune, en ce qu'elle est un « bout » de texte, en est une *en soi*, mais la tâche, qui se doit d'être effectuée en groupe⁶, ne peut se faire que par paraphrases successives des éléments non lacunaires du texte.

La lacune ou les lacunes du texte peuvent être mises à n'importe quel endroit, mais la plus courante est la lacune finale : les élèves doivent reconstituer la fin d'un texte tronqué. Jean Verrier (1977) en a montré l'intérêt dans un article décrivant une démarche destinée à aider à la lecture d'une nouvelle de Maupassant, « La Ficelle » ; s'inspirant de Claude Bremond, il cherche à faire émerger par les élèves la « logique des possibles narratifs », de façon à problématiser leur lecture. La justification qu'il donne de cette démarche est éclairante, en ce qu'elle fait ressortir qu'une écriture palimpseste est ici destinée à créer une situation-problème dans une interaction entre la lecture et l'écriture (*ibid.*, p. 207) :

La *rédaction* de suites (et fins) pour cette nouvelle ne permet pas seulement de travailler sur un corpus de variantes ayant toutes une même « source », un même point de départ ; elle permet aussi une *lecture* du texte de Maupassant

1. Reprise par C. Garcia-Debanc (1989, p. 8 *sq.* et p. 15 *sq.*).

2. Dans la typologie des paraphrases (*supra*, p. 91).

3. Cf. *supra*, p. 80, note 1 (1.5.1.).

4. Sur le référent *littéraire* du comblement de la lacune, voir le chapitre « Textes à poursuivre » dans *Petite fabrique de littérature* (Duchesne et Leguay, 1985, p. 129-130.) Cf. également Rodari (1979, p. 86-88).

5. C'est évidemment ce qui distingue cet exercice de l'exercice à trous : cf. Béguin (1982, p. 93) ; je précise cette distinction dans mon article sur la lecture d'une nouvelle de Guus Kuijer (Daunay, 1996).

6. Sinon dans tout son déroulement, du moins dans une bonne partie.

[...]. C'est le travail d'écriture fourni par les élèves *autour* du choix de Maupassant, en contrepoint à ce choix, qui les conduit à se demander ce qui produit dans cette nouvelle l'effet littéraire de la clôture. L'aboutissement de leur travail, l'aspect le plus important n'est pas une réponse, mais une question.

C'est précisément ce qui diffère de l'écriture d'une suite qui n'aurait comme but que la vérification d'une compréhension ou d'une capacité d'imitation (ou de respect d'une norme inculquée ou imprégnée), à quoi se résume finalement l'exercice dit de « suite de texte » au brevet des collèges¹. Or, parmi les aspects qui distinguent ces deux démarches en apparence identiques, il faut ranger le statut de la paraphrase, secondaire voire absente ici, centrale là : dans la démarche de J. Verrier, en effet, la paraphrase est évidemment essentielle, non seulement parce que l'exercice amène à la production et à la comparaison de *variantes* du texte², mais parce qu'il n'est possible que grâce à des *reformulations* successives du texte lu, la démarche de construction de la logique des possibles narratifs étant collective.

Il est inutile de s'attarder sur d'autres formes de textes lacunaires possibles³, mais il convient de préciser néanmoins que l'exercice ne se cantonne pas aux textes littéraires et/ou narratifs⁴. Dans la même lignée que la lacune, il est possible également d'insérer du texte dans un texte sans lacune et de demander aux élèves de faire un ajout au texte d'auteur⁵. Les mêmes principes sont en jeu, à ceci près que l'on peut mieux toucher du doigt avec les élèves les mécanismes d'engendrement de l'écriture, et peut-être retrouver là cette forme d'« engendrement paraphrastique » qui caractérise, selon Cerquiglini, à la fois la « culture scribale » du Moyen-âge (1990, p. 11)⁶ et « l'écrit écranique » de notre époque informatisée (*ibid.*, p. 16)⁷. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si de telles propositions de démarche d'insertion se retrouvent dans un numéro de la revue *Texte en main* intitulé *Écriture et ordinateur*⁸, où J.-P. Balpe et P. Braffort font une typologie des formes de « production littéraire assistée », dont les « lectures informatiques » (1985, p. 25)⁹.

Il faut faire ici un sort particulier à une démarche proche du genre de la lacune, le « dévoilement progressif de texte », qui se distingue en partie du « texte lacunaire ».

1. Verrier (*ibid.*, p. 200, n. 1) : « Des exercices apparemment semblables servent parfois d'épreuve pour le BEPC. Tout exercice peut être "récupéré". »

2. Qui font eux-mêmes l'objet de paraphrases d'ailleurs : une fois que les élèves ont produit leur suite du texte, la mise en commun se fait ainsi : « Un premier lecteur-rédacteur lit son histoire. L'enseignant l'aide à la **traduire** sous une forme proche d'une proposition narrative du type "Sujet-Prédicat" » (*ibid.*, p. 203).

3. D'autres exemples d'exercices sur des textes lacunaires (dont le « texte fendu ») sont proposés par Duchesne et Leguay (1985, p. 129-151), qui s'inspirent assez largement des écrits de l'Oulipo.

4. Cf., pour illustration, les exercices de Darras, Delcambre et Vanseveren (1988) sur le texte argumentatif et ceux de Brassart et Deroo (1990) sur le texte explicatif.

5. Cf. la proposition de Halté (1987, p. 100 *sq.*) à propos de *Candide*.

6. Voir *supra*, p. 108 (2.2.1.).

7. Voir *supra*, p. 536 (4.1.8.). On voit là encore une illustration du principe d'interaction lecture-écriture : si je mets ici l'accent sur les compétences lectorales en jeu, c'est par choix de méthode, non pour refuser « à la paraphrase un rôle fonctionnel déterminant dans la production écrite » (Grésillon et Lebrave, 1988, p. 127).

8. Dont l'article inaugural de C. Oriol-Boyer, « Lire/écrire avec l'ordinateur » (1985) pose certains des problèmes concernant l'écriture et la lecture assistées par l'ordinateur.

9. Il faut évidemment citer ici les travaux novateurs, comme souvent en la matière, de l'Oulipo, même si ce numéro de *Texte en main* ne leur rend pas suffisamment hommage (par omission sans doute puisque P. Braffort collabora à l'Oulipo : voir Oulipo, 1990, p. 349 *sq.*) : cf. le chapitre « Oulipo et informatique », dans Oulipo (1981, p. 295-331).

Je renvoie à l'usage didactique que je fais (Daunay, 1993a) de la nouvelle d'Alphonse Allais, « Un drame bien parisien », qu'U. Eco, dans *Lector in fabula* (1985) prenait comme base de sa démonstration théorique : dans cette nouvelle¹, A. Allais se joue de son lecteur en contrariant le travail interprétatif qu'il peut faire à la lecture linéaire du texte. Autrement dit, l'auteur va prendre au piège le lecteur qui croira voir dans la nouvelle une histoire somme toute banale (dans la littérature, s'entend), celle de deux époux qui prennent chacun un amant. Le fait de donner le texte aux élèves par fragments successifs est donc encore un moyen de reproduire – ou de *mimer* –, par l'exercice même, le problème inhérent au texte. Cet exercice de dévoilement progressif² a été particulièrement bien illustré par Dufays *et al.* (1996a, p. 180-193), qui l'exploitent pour développer chez les élèves la capacité à construire le sens d'un texte par formulation d'hypothèses fondées sur des indices clairement explicités. Le rôle de la paraphrase dans ce travail est clair : elle réside dans l'acte même de formulation des hypothèses³ et dans les reformulations des parties à lire, dans l'activité de prise d'indices⁴.

Ressortissent encore à la catégorie des exercices d'écriture-imitation les exercices de pastiche et de parodie⁵, dont A. Petitjean (1984) a clairement posé les « enjeux théoriques et pédagogiques » (*ibid.*, p. 3). Parlant de l'écriture de pastiche, il écrit :

De l'intuition à la réflexion, elle diversifie les modes d'appropriation de la compétence textuelle.

Du copiage simple – lequel est indissolublement une opération de lecture et d'écriture mais avec une appropriation inconsciente de l'interstyle – à l'imitation délibérée – laquelle implique analyse et commentaire – le pastiche est une opération *active* qui ressortit à ce type de lecture-écriture que décrit Walter Benjamin, quand il parle de la copie⁶.

Si A. Petitjean distingue le pastiche et la parodie comme relevant respectivement pour lui de l'*imitation* et de la *transformation*, la remarque ci-dessus me semble décrire l'intérêt didactique de l'un comme de l'autre. Petitjean, dans cet article, fait de nombreuses propositions didactiques, suivi quelques années plus tard

1. On trouvera cette nouvelle (qui date de 1890) dans Allais (1989, p. 44-48). Elle est reproduite en annexe dans Eco (1985, p. 299-302).

2. Qui a été décrit à la même époque par A. Béguin (1982, p. 84-90) sous le nom de « lecture prospective », et par J. Verrier (1982, p. 111-112).

3. Qui peuvent prendre soit la forme de remarques générales (il s'agit alors d'un résumé, sous forme de paraphrase *largo sensu*) ou d'une production de suites successives au texte (paraphrases *stricto sensu* donc), rédigées par les élèves seuls, en groupe, ou en dictée à l'enseignant : on reviendra sur cet aspect plus loin.

4. Signalons évidemment que le dévoilement progressif d'images favorise les mêmes compétences, si l'on en croit Fayol (1996, p. 94) : « En l'état actuel de nos connaissances, les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux. » Je renvoie à la proposition d'exercice de Daunay et Lusetti (1988) à propos du dévoilement progressif d'une gravure de Grandville.

5. Il est intéressant de noter ici que *parodie* est formé sur le même préfixe que *paraphrase*. C'est sans doute pour cela qu'il parle, dans son chapitre sur la parodie, à deux reprises de *paraphrase* (1982, p. 41), dont il ne traite pas en fait pour des raisons déjà évoquées (voir *supra*, p. 92). Signalons au passage que pour G. Genette, les phénomènes qu'il classe en 1982 dans la catégorie de la transtextualité appartenait, dans une terminologie antérieure, à la *paratextualité* (1979, p. 87).

6. Comme le fait remarquer Fuchs (1982b, p. 74), le pastiche fait partie, *avec la lecture*, de ces « manipulations très particulières » que le texte littéraire appelle.

par D. Bessonnat et C. Schnedecker (1990) qui, sur les mêmes bases théoriques, font des propositions d'exercices originaux¹.

10.1.5. Les exercices d'écriture-distanciation

A la frontière des exercices d'écriture-imitation et d'écriture-distanciation : le « changement de point de vue » ; en effet, comme ces deux *écritures* se distinguent par le fait que la première ne modifie pas le système d'énonciation du texte alors que l'autre la modifie², le « changement de point de vue » peut appartenir aux deux catégories. Rangeons-le cependant parmi les exercices d'écriture-distanciation, pour la seule raison qu'il oblige à une transformation du texte-source³ sur un plan qui touche de près ou de loin à l'énonciation⁴. Ce travail peut se faire par substitution ou par ajout de séquences textuelles : parmi les innombrables possibilités offertes par cette forme d'écriture-distanciation, il suffira de citer l'intéressante proposition de C. Cadet (1985), qui fait réaliser aux élèves des « inserts romanesques » (c'est le titre de son article) dans une scène d'un roman de Driss Chraïbi ; là encore, la démarche se justifie par l'objectif de faire ressortir (en les détournant) les choix de l'auteur en matière de focalisation (sur le narrateur, témoin d'une scène), au moyen de l'écriture de « récits intérieurs »⁵.

Ces exercices d'écriture-distanciation, comme les autres exercices d'écriture palimpseste, engagent, par une écriture *paraphrastique*, une lecture des textes à transformer, comme le dit assez clairement A. Béguin (1982, p. 104) :

Parallèlement à ce travail de manipulation portant sur le rôle d'un élément isolé, s'instaure chez l'élève une **appropriation** du texte d'origine qu'il s'agit de **re-dire**, donc de mémoriser, de **s'incorporer**, pour le communiquer autrement.

Relève de cette catégorie, bien évidemment, la réécriture d'une histoire avec changement de narrateur, ce qu'illustre parfaitement le travail proposé par Y. Reuter (1992a) à propos de la nouvelle « Angèle », dont les caractéristiques narratives créent un « brouillage » qui fait hésiter le lecteur entre une lecture « réaliste-psychologique » et une lecture « policière » : si, par exemple, on fait d'Angèle la narratrice, il y a des chances pour que le texte n'oscille plus entre ces deux interprétations possibles ; en tout cas, comme le dit Reuter (*ibid.*, p. 20) :

1. Sur les différentes formes de démarquage, il convient encore, évidemment, de citer G. Rodari (1979, p. 78-95).

2. Voir ma typologie, *supra*, p. 91.

3. C'est le caractère de transformation que retient essentiellement Béguin (1982, p. 104-110), puisqu'elle en fait le titre du chapitre 4, le critère de l'énonciation étant, dans sa typologie, second.

4. Sans confondre ce que Genette distingue par les catégories de la « voix » et du « mode », il est clair que le choix des focalisations, en ce qu'il engage des *modalités* d'énonciation, a des incidences directes sur celle-ci.

5. Notons au passage que la démarche se fonde sur la charge émotionnelle de la lecture et l'identification du lecteur aux personnages, comme le signale C. Cadet (1985, p. 55) : « Ce texte a été choisi en raison de l'effet créé par la technique d'écriture privilégiée : densité émotionnelle mais aussi insatisfaction du lecteur. Envie de se substituer à l'écrivain, d'imaginer ce que pensent ces personnages qui apparaissent tronqués. »

Par ce type de travail, les *techniques d'écriture sont motivées* – ici pour obtenir le brouillage – et n'apparaissent plus comme un simple habillage formel. Un des caractères essentiels du texte, son jeu sur les deux lectures, peut alors être étudié.

S'il est intéressant de travailler sur des textes qui portent en eux les problèmes de lecture, il est toujours possible évidemment, dans la même intention de révéler un aspect du texte en l'opacifiant, de créer des « textes-monstres », en demandant aux élèves de rétablir un choix narratif cohérent¹.

C'est une même logique qui peut aboutir à ce qu'A. Béguin (1982, p. 133) appelle des « transcodages », dont Dufays *et al.* (1996a, p. 168 *sq.*) donnent quelques exemples :

Jeux de rôles consistant à entrer dans la peau de personnages devant prendre une décision ou donner un conseil [...], écriture d'une lettre à la place du héros d'un roman épistolaire [...], plaidoyer ou réquisitoire dans un procès imaginaire.

Ajoutons des démarches de transcodage plus nette encore, comme l'adaptation d'un extrait de roman en scène de théâtre ou en bande dessinée² ou encore, sur le modèle artistique des ready made, la transformation en poème d'une lettre³, d'un fait divers⁴, d'un article de dictionnaire⁵, d'un extrait d'annuaire⁶, de l'alphabet⁷. Ces exemples modifient peu ou prou la situation d'énonciation, mais ne brisent pas les frontières textuelles, en ce que les écritures palimpsestes produites peuvent prendre place dans le texte d'origine ou le remplacer ; on peut encore briser ces frontières et envisager, avec Rodari (1979, p. 80-82), des interpolations, dans le texte, des avis du lecteur⁸ ; ou l'envoi par le lecteur de lettres à des personnages fictifs de contes, de romans ou de poèmes⁹ ; ou encore (la liste n'est pas close...¹⁰) une réponse à un auteur en réécrivant, dans une autre perspective et avec un autre éclairage, la même histoire : la proposition de cette démarche est faite par Y. Reuter (1996, p. 143)¹¹, qui la juge

1. Cf. ma proposition à propos d'une nouvelle d'Asimov (Daunay, 1993a, p. 107).

2. Voir en la matière les propositions de Béguin (1982, p. 133-149).

3. Sur le modèle de la transposition de la lettre de Manouchian par Aragon (« Strophes pour se souvenir »), dont Adam analyse (1992b, p. 203 *sq.*) les « déplacements énonciatifs. »

4. Sur le modèle de la transposition d'un fait divers en poème par Marghescou (1974, p. 48-55) : cf. l'exploitation didactique qu'en proposent Dufays *et al.*, (1996a, p. 161 *sq.*). Cf. aussi les propositions d'exploitation que fait Adam (1992b, p. 27 *sq.*) du dixième des *Dix-neuf poèmes élastiques* de Cendrars (qui transpose également un fait divers en poème).

5. Sur le modèle de Char, « Sur le franc-bord » : voir Adam (1992b, p. 40).

6. Sur le modèle de « PSTT » de Breton, analysé par J.-P. Goldenstein (1990, p. 7-18).

7. Sur le modèle de « Suicide » d'Aragon, analysé et exploité par Goldenstein (1989, p. 58 *sq.*).

8. Sur le modèle de *Jacques le fataliste* de Diderot. Il est intéressant de rapprocher cette technique d'une forme de commentaire que nous avons rencontrée plus haut (1.4.2.), et dont je notais le caractère paraphrastique ; il s'agit d'une forme d'intervention *explicative* de Rudler à propos de la fable de la Fontaine, « Le chat, la belette et le petit lapin ». Je (re)cite Rudler : « *Le premier occupant, est-ce une loi plus sage ? Plus sage ? Eh non, puisqu'elle aboutirait à la guerre civile perpétuelle. Mais il s'agissait, Jean Lapin, de justesse, non de sagesse.* »

9. Sur le modèle de l'ouvrage de Janet et Allan Ahlberg, *Le gentil facteur ou lettre à des gens célèbres* (1987).

10. Cf. les propositions de Duneton et Pagliano (1978, p. 69-114) concernant des écritures diverses, notamment de transcodages, modifiant le « point de vue de l'auteur ».

11. Qui a été inspiré, précise-t-il, par l'ouvrage d'A. Gérard (*Madame, c'est à vous que j'écris*, 1995) qui se présente comme la réponse de l'homme dont parlait A. Ernaux dans *Passion simple* (1991).

utile pour des textes littéraires mais « tout aussi utile pour des textes explicatifs ou argumentatifs, pour les mémoires professionnels, etc. ».

10.1.6. *Écriture palimpseste : participation ou distanciation ?*

Cette dernière remarque de Reuter est importante : si l'objectif est de développer les compétences de lecteur par une paraphrase conçue dans le cadre de situations-problèmes, tout texte est mobilisable. J'ai volontairement donné ci-dessus plusieurs exemples de démarches d'écriture palimpseste sur des textes non littéraires, de façon à illustrer ce principe – qui ne doit pas rester un vœu pieux – selon lequel la « lecture littéraire » peut très bien s'appliquer à un texte non littéraire¹. Cela dit, les techniques *textuelles* les plus fréquemment abordées au collège et davantage encore au lycée, selon les programmes, les habitudes et les manuels, relèvent de la narratologie et s'appliquent donc assez logiquement aux textes narratifs fictifs.

Ce qu'il faut retirer de ce tour d'horizon des exercices d'écriture palimpseste, c'est que si ces démarches se fondent assez logiquement sur les acquis les plus techniques (de la narratologie notamment), et engagent donc les élèves dans une approche à la fois technique et formelle des textes et de leurs lectures, c'est au moyen de la *paraphrase* qu'ils y parviennent. Par ailleurs, comme l'ont bien noté Dufays, Gemenne et Ledur, qui citent ces démarches comme relevant de l'apprentissage de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 1996a, p. 170²), de tels exercices permettent de « susciter la participation au contenu référentiel du texte » (*ibid.*, p. 168), et sont préconisés par eux (*ibid.*, p. 165)

en réaction avec des pratiques qui n'envisagent l'élève que comme un analyste et un manipulateur de concepts et le texte que comme un système de signes et de procédés.

Il importe à mes yeux que la paraphrase, conçue didactiquement comme mode d'accès à une meilleure maîtrise de la lecture, soit posée ici comme permettant en même temps une double posture d'identification et de distanciation, contre toutes les déclarations établissant une coupure et une hiérarchie entre ces deux postures³.

On a vu que l'une des formes de paraphrase induite par ces démarches était due aux reformulations successives que les élèves devaient faire du texte, entre eux, pour réussir la tâche. Cela exige des dispositifs pédagogiques qui ne se fondent ni sur le travail individuel, ni sur la relation frontale enseignant-élèves. Il n'est pas raisonnable d'envisager ce type de situation-problème sans favoriser les interactions entre pairs, ne serait-ce que pour ne pas enfermer les élèves dans les difficultés inhérentes à la tâche, mais dont ils ont vite fait de s'attribuer la cause. Deux dispositifs pédagogiques

1. Cf. Dufays *et al.* (1996a, p. 115) : « La lecture littéraire ne se réduit pas à la lecture des textes littéraires » ; d'où cette profession de foi (*ibid.*, p. 116) : « Nous croyons que des pratiques combinant médiations culturelles et manipulations de textes divers autant que des réflexions critiques sur les divers procédés anthologiques sont de nature à démythifier la littérature et, partant, à la rendre plus attirante ou plus accessible ».

2. On trouvera, p. 196 *sq.* du même ouvrage, une proposition de « suite de texte ».

3. Cf. *supra*, section 4.2.

peuvent s'envisager pour la mise en œuvre des démarches didactiques présentées ci-dessus, d'autant plus pertinents qu'ils développent les occasions de paraphrase : le travail de groupe¹ et la dictée à l'enseignant².

10.1.7. La lecture palimpseste

L'un des objectifs de certaines des démarches présentées ci-dessus, comme cela a pu apparaître de façon incidente, était de désacraliser le texte littéraire et le faire apparaître comme un objet *construit*, dont l'état final n'est pas la conséquence d'une écriture lisse, mais le résultat de la *résolution de problèmes* : c'est finalement ce travail de l'écriture initiale que reproduisent les exercices d'écriture palimpseste, en ce qu'ils font apparaître la complexité du texte. Une autre façon de faire pour « entrer dans la complexité », selon J.-F. Halté (1987, p. 100 *sq.*),

consiste à recourir aux *états de textes*. De variante en variante, on construit alors les problèmes dont les changements successifs sont les traces.

Les promoteurs des démarches décrites à l'instant envisagent parfois, comme Halté, un travail sur les états successifs de textes littéraires ou d'écrivains³. Pour reprendre l'essai de typologie (accompagné de propositions didactiques très concrètes) de C. Cadet (1989⁴), on peut effectuer plusieurs types de comparaison : entre un manuscrit et le texte publié⁵, entre plusieurs brouillons constituant des étapes intermédiaires de travail⁶, entre une ébauche (sur un carnet de notes) et l'état final⁷, entre une épreuve corrigée et le texte définitif⁸. Ajoutons évidemment la comparaison entre diverses versions d'un texte⁹, ou entre un texte et sa transformation par transcodage¹⁰.

1. Sur le rôle du travail de groupe et l'intérêt de la paraphrase dans un tel dispositif, voir *supra*, section 9.2. Cf. ce que dit J. Verrier (1977, p. 208) à propos de la démarche qu'il propose concernant « La ficelle » de Maupassant (voir ci-dessus, p. 459 [10.1.4.] : « Par définition, cet exercice est un exercice de groupe ; mais le rôle du groupe n'est pas normalisateur, il est révélateur : pédagogie "centrifuge". »

2. Sur l'intérêt de transposer en collège et en lycée un dispositif initialement envisagé pour l'école élémentaire (voir Clesse, 1977), je renvoie à mon article « la dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? » (Daunay, 1997b).

3. La critique génétique se développe aujourd'hui – depuis les travaux fondateurs de Bellemain Noël (1972). Cf. également l'ouvrage collectif édité par L. Hay, *Essais de critique génétique* (1979). Cf. encore l'importante contribution linguistique à ce domaine de recherches : *La genèse du texte : les modèles linguistiques* (Fuchs *et al.*, 1982), avec notamment les articles d'ensemble de J. Rey-Debove et de C. Fuchs (1982b) – laquelle analyse dans les brouillons de Proust l'importance de la reformulation paraphrastique (cette étude est reproduite, sous forme simplifiée, dans Fuchs, 1982a).

4. Cf. le numéro de *Recherches*, d'où est issu l'article de Cadet, *Brouillons d'écrivains* (1989).

5. Illustration proposée par Cadet (1989, p. 134) : un extrait du *Nœud de vipères* de Mauriac.

6. *Le pré* de Ponge (*ibid.*, p. 135-139).

7. Le premier chapitre de *Germinal* (*ibid.*, p. 139-142).

8. Extrait du *Bal de Sceaux* de Balzac (*ibid.*, p. 143-145).

9. Cf. les propositions d'A. Béguin (1982, p. 55-63) concernant les deux versions du *Horla* de Maupassant ou celle de J.-M. Adam (1992b, p. 199-201) concernant « Saison des semailles. Le soir » de V. Hugo (dans *Chansons des rues et des bois*).

10. Dont on a cité des exemples ci-dessus : voir p. 463 les notes 3, 4, 5, 6.

C'est cette fois comme objet d'étude que la paraphrase est au cœur de ces activités de « lecture palimpseste du texte », pour emprunter sa formule à Jean-Michel Adam (1992b, p. 197), qui en montre l'intérêt, dans un chapitre intitulé « (Ré)écriture et paraphrase » (*ibid.*) :

L'activité de reformulation dont témoignent les versions successives d'un poème comme les transformations d'un autre texte en poème [...] livre un témoignage précieux sur le processus de production d'un texte poétique [...]. D'un point de vue didactique, ceci doit permettre aux élèves et aux étudiants de prendre conscience du fait qu'un poème n'est pas un chef-d'œuvre immobile, produit miraculeux du génie et du talent spontané d'un écrivain. Contre cette idéologie néfaste de l'inspiration, il s'agit de mettre en évidence l'importance du travail de (et dans) la langue.

Il ne manque pas non plus d'intérêt de travailler sur les brouillons ou états successifs de textes d'élèves¹. Dans tous ces exemples d'exercices, on voit ressortir les mécanismes d'engendrement des textes, où la paraphrase joue, de fait, un rôle central. Le faire apparaître aux élèves fait partie des enjeux de l'apprentissage des savoirs et savoir-faire métatextuels.

Citons à ce titre Jean Bellemin-Noël, un des précurseurs de la critique génétique avec *Le texte et l'avant-texte* (1972), qui donne, à l'issue de l'introduction de son ouvrage, ce qui mérite d'être compris comme une justification théorique de l'approche didactique des brouillons dans un apprentissage de la lecture – *et de la paraphrase* :

Au fond, lire est peut-être une manière de récrire un brouillon – un brouillon analogue (et) sans cesse renouvelé, à jamais oscillant entre le Même et l'Autre.

Toutes les démarches qui précèdent, que l'on peut regrouper sous la catégorie d'exercices de lecture-écriture palimpseste, font de la paraphrase un objet d'étude, dans une perspective de développement des compétences métatextuelles, entendues, une fois encore, dans le sens de compétences à *objectiver* un texte pour en faire un objet de discours. De nombreuses autres démarches didactiques sont évidemment possibles pour poursuivre cet objectif, mais ce qui nous intéressait ici était de faire le tour de celles qui font de la paraphrase, dans cette perspective, un *outil* ou un *objet* central du dispositif.

Pour conclure ce tour d'horizon, rappelons les trois usages de la paraphrase qui ont été ici mis en valeur :

- dans les activités d'écriture palimpseste, la paraphrase est l'*outil* central du dispositif didactique de situation-problème, puisque c'est par la production d'une paraphrase que les élèves peuvent parvenir à accomplir la tâche demandée ;

1. On a là un moyen de « donner aux brouillons toute leur richesse didactique », comme l'écrit C. Fabre (1990, p. 216), qui constitue la référence théorique en matière d'analyse de brouillons d'élèves. Voir les propositions didactiques de H. Portine (1998, p. 364 *sq.*) ; cf. également les propositions, de M. Constant (1989, p. 60 *sq.*) dans le numéro de *Recherches, Du brouillon au texte* ; sur l'intérêt d'un travail sur les brouillons d'élèves comme aide au développement métacognitif, cf. (dans le même numéro de *Recherches*) la conclusion de l'article de F. Darras et d'I. Delcambre (1989, p. 51 *sq.*).

- dans les activités de lecture palimpseste, la paraphrase est l'*objet* central du dispositif didactique ;

- dans l'un et l'autre cas, la paraphrase est encore un *moyen* important induit par le dispositif *pédagogique* (travail de groupe ou dictée à l'enseignant) qui favorise les interactions entre les élèves amenés à parler des textes en présence, pour accomplir la tâche.

Ces trois usages de la paraphrase font assez clairement ressortir les vertus pédagogiques et didactiques, « le caractère formateur d'une telle pratique » que souligne C. Fuchs (1994a, p. 12) : loin de s'opposer au commentaire littéraire, la paraphrase, qui le constitue en partie, peut contribuer à développer les compétences nécessaires à sa maîtrise.

10.2. MÉTATEXTUALITÉS

Le *s'amuser avec* qui est si capital, et qui fait toute la différence.

D. BAGOUET¹

Les démarches évoquées dans la section précédente faisaient de la paraphrase un outil essentiel au cœur du dispositif didactique. Les démarches de « lecture palimpseste » lui donnaient en outre le statut d'objet d'analyse, mais dans un cadre particulier, celui de l'auto-engendrement du texte : c'est donc ce dernier qui était la cible de l'analyse, sans qu'il soit besoin de *parler de* paraphrase. C'est à un niveau supérieur d'objectivation de la paraphrase que visent les démarches ci-dessous, puisqu'il s'agit d'amener les élèves à envisager en lecture (et non plus en production) les rapports de transtextualité entre les textes, dont la paraphrase est un exemple particulier.

Si l'on veut en effet rendre problématiques, pour tenter de mieux les établir, les frontières entre un texte et ses formes diverses de transcendance, il est intéressant de donner aux élèves des textes de statuts différents, en laissant jouer leurs représentations des liens transtextuels². Dufays *et al.* (1996a, p. 246) préconisent, pour amorcer l'étude de textes anciens avec les élèves, de « commencer par leur faire lire, voir ou entendre une réécriture plus ou moins récente de ce texte » ; ils ajoutent cette précision (*ibid.*) :

« Réécriture » est à prendre au sens large : cela peut consister en une parodie, une actualisation, une prolongation, une allusion, une citation, un commentaire, une adaptation (filmique, théâtrale, chantée, en bande dessinées...), une utilisation à des fins publicitaires ou politiques...

C'est en partie seulement que mes propositions s'inscrivent dans ce cadre. Non que je n'y adhère pas totalement : mais mon objet est un peu spécifique. Deux distinctions, donc, qui méritent d'être précisées ici : d'une part, la proximité chronologique de la réécriture n'est pas un objectif pour moi – même s'il n'est évidemment pas incompatible ; d'autre part, parmi les réécritures, je donne une importance particulière au commentaire et à ses diverses formes, puisque c'est bien l'objet de mes propositions didactiques.

Si la paraphrase peut être perçue comme une forme de discours incompatible avec le commentaire littéraire, il est intéressant d'amener les élèves à interroger les frontières entre différentes formes de métatextualités, sans les isoler cependant, mais en les intégrant à d'autres formes de transtextualités. Les *exercices* que je propose ici visent à amener les élèves à objectiver, de façon plus ou moins explicite, les

1. Cité par C. Aubry (1989, p. 112). Bagouet parle ici de la danse de W. Forsythe.

2. La notion est évidemment empruntée à Gérard Genette, qui en définit les diverses réalisations : voir Genette (1982, p. 7-14). Parmi les rapports de transtextualité, Genette, outre l'hypertextualité dont on vient de parler (et qui fait l'objet de son *Palimpsestes*), cite l'intertextualité, la relation au paratexte, la métatextualité, l'architextualité.

différences entre les formes de métatextualités¹. S'ils portent tous sur des textes littéraires, c'est que là réside le problème concernant la paraphrase : c'est en effet le texte littéraire que l'on *commente* ; dit autrement : c'est pour accorder ou reconnaître un statut littéraire au texte qu'on le commente. Il était donc nécessaire d'inscrire dans le domaine de la littérature la question didactique de la paraphrase et des formes de métatextualités².

10.2.1. Versions d'un thème

La première démarche présentée³ (conçue pour des élèves de seconde, mais valable aussi avec des élèves de troisième) mettra à contribution (et à profit) la relation bien particulière entre Ronsard et Muret⁴, en les insérant dans un réseau transtextuel, de manière à permettre aux élèves d'interroger les relations entre des textes de natures diverses. Il s'agit de donner aux élèves plusieurs textes sur un même thème, qui ne soit pas identifiable trop facilement, en l'occurrence des textes (tous du seizième siècle) qui traitent du poncif poétique de la « belle matineuse »⁵. On trouvera ces derniers en annexe⁶ ; en voici les références :

- (1) Traduction du poème de Rainerio (voir texte 5) ;
- (2) Pierre de Ronsard « *De ses cheveux la rosoyante Aurore...* » (*Amours*, 1552) ;
- (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 Rainerio, « *Era tranquillo il mar...* » (*Giolito*, 1545)⁷ ;
- (6) Olivier de Magny, « *J'étais tout prêt à saluer l'aurore...* » (*Les Amours*, 1553).

Les six textes⁸, *sans indication de source*, sont donnés aux élèves qui travaillent en groupe¹, avec les consignes suivantes :

1. Je renvoie à l'introduction de ce chapitre pour les principes qui guident la conception des exercices ici présentés. Il convient d'ajouter que je m'abstiens volontairement (quoique en forçant un peu ma nature) de donner des détails sur la mise en œuvre effective des démarches : l'objectif est ici de présenter des principes, non des activités prêtes à l'emploi. Tout ce qui concerne les conditions concrètes de mise en œuvre sera donc évacué, évidemment pas parce que cela serait secondaire mais pour des raisons de méthode : tout pédagogue sait que la réussite d'un exercice tient pour une bonne part à la capacité de l'enseignant à envisager les aspects particuliers de son effectuation. Par ailleurs, il va de soi que de telles démarches ne sont pas à importer telles quelles dans les classes : elles s'insèrent dans un projet qui les dépasse.

2. L'ordre de présentation des démarches qui suivent est *chronologique*, par pure commodité, et ne signale aucune intention de progression.

3. Dont une première ébauche a été publiée dans *Pratiques* (Daunay, 1997a).

4. Cf. *supra*, section 2.3.

5. On a là un banal « groupement de textes » de nature thématique. Ce qui le « problématise » quelque peu est le fait que soit intégré un métatexte, dont le « contenu » est de même nature que les autres textes, mais dont la forme diffère.

6. Annexe 13 (document 1).

7. J'emprunte le texte italien au manuel de Biet, Brighelli, Rispaïl (1983, p. 161), qui citent le texte de cet auteur (auquel ils donnent le nom de Rinieri) ainsi que ceux de Du Bellay, de Ronsard et de Magny.

8. L'orthographe et les structures syntaxiques des textes sont modernisées. Les textes originaux de Ronsard et de Muret sont reproduits en annexe 2.

Qu'est-ce que ces six textes ont en commun ?
Quelles sont leurs différences ?
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 groupes².

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 de reformulation du thème qui ne soit pas associé à 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.

Ce qui est visé ici est cependant essentiellement la mise en œuvre, dans la classe, d'une réflexion (et d'un discours) sur les diverses relations transtextuelles entre les textes, du *commentaire*³ à la *traduction*⁴ en passant par l'*imitation* – qui permet aussi bien de *se démarquer* d'un texte que de le *démarquer*⁵. 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 apparaître⁶. Cette réflexion peut rester libre et ne doit pas nécessairement aboutir à une terminologie stricte et une typologie rigoureuse (proposées par la classe... ou l'enseignant) des relations transtextuelles : s'il est toujours possible de passer par une phase de

1. Pour des raisons déjà développées ci-dessus, p. 465 (10.1.6.) ; cf. encore section 9.2.

2. Sur la logique des « consignes floues », voir l'article de M.-M. Caeterman et d'I. Delcambre (1997).

3. 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 présentée *infra*, p. 487 (10.3.2.).

4. 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 qu'il s'agit finalement du texte le plus facile à lire...

5. Au moins trois sortes de transtextualités sont donc réalisées ici, on l'a vu : hypertextualité (traduction), intertextualité (« ressemblance »), métatextualité (commentaire-paraphrase) ; elles ne sont évidemment pas exclusives les unes des autres.

6. 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 ? Cette question de l'énonciation, on s'en souvient, détermine le passage d'une paraphrase *stricto sensu* à une paraphrase *largo sensu* (cf. *supra*, p. 88).

formalisation (fondée en ce cas sur les *savoirs provisoires* énoncés par la classe), cela ne me semble pas systématiquement nécessaire. En l'occurrence, l'activité décrite ici *peut* mais ne *doit* pas déboucher sur la construction (*ad libitum*, selon les exigences et le niveau de la classe) d'une typologie canonique, d'une terminologie savante, de la notion même de relation transtextuelle, voire d'un savoir historique sur l'évolution des formes de relations transtextuelles¹.

Avant d'en arriver à cette éventuelle phase de formalisation ou pour clore la démarche d'analyse et de réflexion libres des formes de transtextualité, il est intéressant de demander aux élèves d'en garder une trace, au moyen d'une autre activité : la construction d'un schéma légendé des relations entre les textes. À cette fin, le document suivant leur est donné, qu'ils doivent renseigner à leur guise ; voici les consignes données :

- Montrez au moyen de flèches les relations entre les textes.
- Utilisez au moins trois sortes de flèches pour faire apparaître au moins trois types différents de relation entre les textes.
- Proposez une légende (la plus détaillée possible) qui indique le sens de chaque type de flèche.

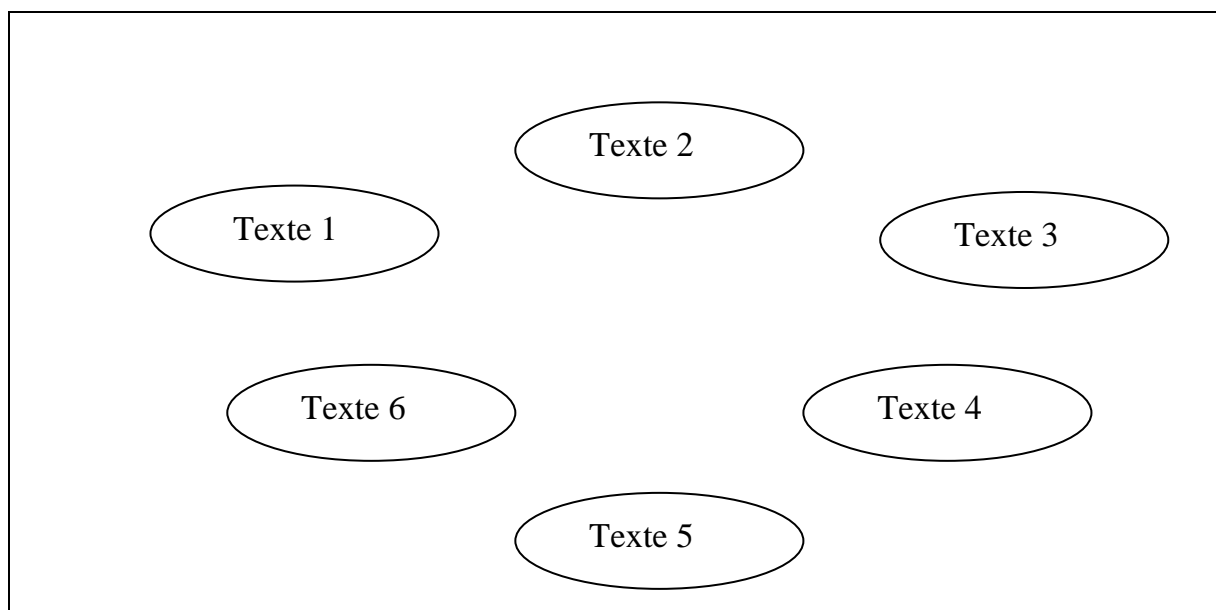


Figure 43 : Relation entre les textes (« La belle matineuse »)

Un autre moyen de parvenir au même résultat consiste à demander aux élèves d'établir le même schéma, mais en disposant comme ils l'entendent les ellipses sur une feuille – le nom des auteurs et l'origine des textes étant donnés aux élèves.

1. Je ne retiens ici que ce qui concerne directement notre sujet : je néglige tous les savoirs adjacents, telle, par exemple, la notion de topos littéraire ou les savoirs concernant l'histoire littéraire.

10.2.2. *Commentaire palimpseste*

C'est un travail de même nature mais d'une plus grande ampleur que je me propose de décrire maintenant, toujours à partir du texte de Ronsard, et plus particulièrement de l'un des plus célèbres d'entre eux, l'« Ode à Cassandre » (1553)¹. L'objectif, qui concerne des classes de lycée, est de faire découvrir le texte aux élèves (qui travaillent en groupe) en leur faisant construire un appareil paratextuel². Un dossier est donné aux élèves³, contenant d'une part l'« Ode à Cassandre⁴ », de l'autre un ensemble de « documents » dont voici les références (accompagnées en note de quelques commentaires destinés à justifier les choix faits)⁵ :

- (1) Le chapeau introductif au poème dans *La littérature expliquée* de Des Granges et Charrier (1921, p. 44). L'intérêt de ce court commentaire est double : il est d'abord une sorte de curiosité historique – qui risque certes de ne pas être très apparente pour les élèves dans un premier temps, mais qui peut, à l'occasion, faire l'objet d'une réflexion sur l'évolution des genres du discours métatextuel ; mais en outre, quoi qu'il ait de contestable pour la conception actuelle du texte littéraire, ce commentaire (paraphrastique ?) est susceptible à la fois d'aider les élèves à entrer dans le texte et de leur donner quelques pistes pour établir les premiers liens entre le texte à commenter et les autres « documents » ;
- (2) Le sonnet de Ronsard, « *Comme on voit sur la branche...* » (*Amours*, deuxième livre, 1556)⁶. L'association des deux poèmes est traditionnelle : cela suffit à la justifier⁷ ;
- (3) Un extrait de Jean Rousset (1954), *Circé et le Paon*, p. 95 sq. L'objectif n'est pas ici de rendre compte de la pensée de Rousset sur le baroque, mais d'accompagner la lecture du sonnet de Ronsard et de tisser des liens métatextuels supplémentaires ;
- (4) Le début de la « Consolation à M. Du Périer » de Malherbe (1595). Là aussi, l'association est en fait imposée par une solide tradition scolaire. Seuls les seize

1. L'originalité des supports textuels proposés ici comme dans l'ensemble de ce chapitre n'est pas clairement apparente : c'est que l'originalité des choix de textes n'est pas une valeur en soi dans une classe, sauf à penser que les élèves connaissent déjà les textes que l'école est censée leur faire découvrir... Je souscris au principe énoncé dans *l'Accompagnement aux nouveaux programmes de collège* (1996) : « En dépit du risque pour le professeur d'une certaine répétition d'année en année, le choix fait ici est clair : il s'agit de se placer dans la perspective de l'élève. Celui-ci doit connaître les traits essentiels des mythes, modèles et références du passé qui tissent la vie culturelle de notre société. »

2. Pour emprunter encore à Genette un terme qu'il propose dans *Palimpsestes* (1982, p. 9) et qu'il expose dans *Seuils* (1987, *passim*).

3. Que l'on trouvera en annexe 13 (document 2). Je remercie Malik Habi pour son aide dans la constitution du corpus.

4. Dans une orthographe modernisée, comme tous les documents donnés aux élèves.

5. Certains des textes ici proposés le sont également par Dufays et al. (1996, p. 243-266) ; ils en proposent d'autres par ailleurs, que je ne retiens pas, toujours pour les raisons données plus haut : la comparaison de textes n'est pas mon objectif ; ce que je privilégie est la réflexion des élèves sur la relation de métatextualité, même si cette dernière passe par un aperçu d'autres relations transtextuelles. Je renvoie cependant à leur démarche pour des références intéressantes à des « transcodages » du texte de Ronsard.

6. Pour lequel il n'y a pas, malheureusement, de commentaire de Belleau.

7. On pouvait aussi rapprocher ce texte d'un autre sonnet de Ronsard, paru initialement dans le deuxième livre des *Amours*, « *Je vous envoie un bouquet que ma main...* ». Ce rapprochement fait l'objet d'un article dans la *Revue Universitaire* de P. Martin (1953), professeur de lycée, qui résume côte-à-côte et strophe par strophe les deux sonnets – ce qui pourrait constituer un nouveau dossier de travail avec des élèves de collège ou de lycée.

premiers vers sont donnés aux élèves : le poème est trop long pour être donné en entier sans alourdir à l'excès la tâche ;

- (5) L'ode XI du premier livre des *Odes* d'Horace avec sa traduction¹. L'intérêt est de donner aux élèves un texte en relation intertextuelle avec celui de Ronsard, mais qui entretient lui-même un lien de nature hypertextuelle avec sa traduction² ;
- (6) Les « Stances à Marquise » de Corneille chantées par Brassens. Le lien est un peu forcé par rapport aux autres références et donnerait à penser qu'une quantité innombrable de textes pouvaient, à ce compte-là, être cités ici ; certes, mais l'arbitraire du choix du texte de Corneille se justifie particulièrement pour deux raisons : d'une part, sa mise en chanson par Brassens, qui reprend les trois premières des huit strophes de Corneille, auxquelles il ajoute la chute de Tristan Bernard³, qui réalise un « transcodage » assez typique par insertion d'une réponse du destinataire à l'émetteur du propos⁴ ; d'autre part, le thème traité par Corneille est assez proche de celui de Ronsard pour que Gainsbourg (document 8) crée une confusion – qu'il est intéressant de faire découvrir aux élèves ;
- (7) « Si tu t'imagines » de R. Queneau chanté par J. Gréco⁵ (1947). Le texte est suffisamment écrit en référence au lieu commun classique pour s'imposer ici ;
- (8) « Ronsard 58 » de Gainsbourg. Le texte est ici intéressant parce qu'il inscrit en lui-même de façon explicite une référence intertextuelle, puisque Ronsard est cité... Mais c'est à Corneille que fait en réalité directement allusion Gainsbourg : ce qui fait que ce texte s'intègre parfaitement dans le jeu de renvoi entre textes que constitue la démarche ;
- (9) « Mon amie la Rose » de Françoise Hardy. J'ai évacué les problèmes de mise en œuvre concrète, mais je ne peux m'empêcher de dire qu'il me semble assez évident que toute la démarche peut être construite à partir de l'audition des quatre chansons proposées ici, plus faciles d'accès que des poèmes du seizième siècle – même s'il ne faut pas sous-estimer le caractère suranné des chansons proposées⁶.

Les élèves disposent donc du texte de Ronsard et des neuf documents cités ci-dessus. La consigne donnée aux groupes est la suivante :

Produisez une page de manuel de littérature pour présenter le texte de Ronsard. Vous pouvez réaliser :

- une introduction ;
- des encarts historiques ou méthodologiques ;
- des appels de notes pour renvoyer aux documents donnés.

1. Texte et traduction de C.-A. Tabart.

2. Pour autant, la traduction n'est pas donnée à part, comme dans la démarche précédente : cela n'est pas justifié ici. L'un des objectifs de la démarche est d'amener les élèves à faire des choix de citation, en questionnant les implications de ces choix ; en l'occurrence, la question est de savoir si l'on va citer le texte latin ou sa traduction, ou encore les deux.

3. Il n'est pas utile, me semble-t-il, de donner l'ensemble des stances de Corneille.

4. Voir ci-dessus, p. 463 (10.1.5.).

5. Sur une musique de Kosma. Pour le texte, voir Queneau (1968 [1952]).

6. Par une heureuse rencontre, à l'heure où j'écris ces lignes (février 1999), la version de « Mon amie la Rose » par Natacha Atlas passe assez sur les ondes pour constituer une entrée pédagogiquement « rentable » dans l'activité – mais elle *passera*, comme le reste, dit-on...

Il ne me paraît pas nécessaire d'initier les élèves à la lecture d'un manuel, dans un objectif méthodologique déconnecté de tout projet d'écriture. C'est au contraire par la production de cette page de manuel que s'effectuera tout le travail de découverte des codes de production de ce genre d'écrit : l'accompagnement de la production par le professeur est le garant de cet apprentissage *par la bande*.

Sans entrer dans le détail de la réalisation de la démarche, il faut donner ici quelques précisions. Il vaut mieux que les élèves entrent dans l'activité par le travail d'annotation du texte, au moyen d'appels de note : ils ont à opérer une sélection et donc à classer les informations qui sont intéressantes dans la lecture linéaire du texte et celles qui relèvent de savoirs plus globaux¹. Dans un deuxième temps, ils réalisent les autres éléments du paratexte (introduction et encarts²).

Il va de soi qu'une telle activité est plus formatrice encore avec l'usage de l'ordinateur, si l'objectif est de fabriquer un *document hypertexte*³. Dans un premier temps, la démarche est la même : mais le travail de sélection peut être encore guidé par la possibilité donnée aux élèves de renvoyer, s'ils le jugent nécessaire, à l'ensemble du document cité ou à un extrait plus grand.

Que les élèves soient invités surtout à dégager des liens de nature thématique entre les textes est une évidence et fait précisément à mes yeux l'intérêt de la démarche : qu'ils *paraphrasent* les textes en explicitant leur compréhension de ce que disent les textes est un des intérêts de l'activité. Il n'est pas besoin de souligner par ailleurs combien cette activité de paraphrase est fondée sur une prise de distance avec l'objet textuel à analyser : or, c'est précisément cette posture qu'il est possible de développer chez les élèves par le biais (et non à l'encontre) de la paraphrase. Notons que c'est la difficulté des textes qui, comme dans l'ensemble de cette section et la suivante, engage le travail d'*explication*, non feint⁴.

Si la production d'une page de manuel (ou d'un hypertexte informatique) consiste finalement, pour rester dans la terminologie utilisée dans la section précédente, en un *commentaire palimpseste*, il n'est pas sûr que pour mener à bien cette activité, les élèves s'en tiennent à une paraphrase sur le contenu des textes : la paraphrase peut engager une démarche de comparaison d'aspects formels aussi divers

1. Pour éviter que les élèves ne s'égarant dans des considérations trop générales et déconnectées du texte, il convient de ne leur donner aucun autre document que ceux qu'ils ont à leur disposition, exceptés leur manuel et un dictionnaire de langue.

2. Les encarts, dans la consigne, sont à la fois historiques et méthodologiques : cela s'explique par la structure de la plupart des manuels de français au lycée, qui abordent les textes avec le double objectif de les faire découvrir et d'en faire le prétexte à des apprentissages transversaux, à caractère « méthodologique » au sens très large du terme (il peut s'agir de faire le point sur une figure de style comme sur la manière d'écrire un commentaire composé). C'est cette structure qu'il s'agit de prendre pour modèle, les manuels représentant ici l'écrit social (quoique scolaire) de référence.

3. La collusion de ce mot technique de l'informatique avec le mot forgé par Genette (1982), et repris dans la section précédente, n'est pas gênante : les liens *hypertextuels* que crée l'hypertexte informatique ne sont pas tous de nature *hypertextuelle* au sens de Genette, mais comme il ne s'agit pas d'utiliser ces termes avec les élèves, les dangers d'une confusion terminologique sont quasi nuls.

4. Je reprends à mon compte les propos suivants de Reuter, qui préconise de travailler avec les élèves sur des « textes difficiles » (1987, p. 194) : « Notre proposition vise donc à sortir d'une situation fautive et *paradoxale* pour l'élève (*i.e.* il devrait expliquer ce qu'il ne ressent pas le besoin d'expliquer ; il ne devrait pas expliquer ce qu'il ressent le besoin d'expliquer ; il devrait expliquer à quelqu'un qui sait déjà). En proposant des textes "difficiles", qui posent de réels problèmes à l'élève (et à l'enseignant), il s'agirait donc de rétablir une véritable situation de lecture-compréhension (de résolution de problème) et d'explication. »

que l'énonciation¹, la prosodie, les registres de langue, etc.², que ce soit pour l'appropriation des textes (avec ou sans travail de guidage de l'enseignant) ou pour la constitution du paratexte. Comme dans la première démarche, le travail des élèves peut s'arrêter là, sans qu'il soit nécessaire, même si c'est toujours possible, de passer par une formalisation des relations transtextuelles à l'œuvre dans ce document.

10.2.3. *Élucidations*

De nombreuses autres démarches du même genre pourraient être proposées : la littérature ne manque pas de lieux communs re(dé)battus avec constance. Il ne sert à rien de multiplier les démarches. J'en présenterai néanmoins encore trois ci-dessous : elles révèlent non un choix arbitraire mais la volonté de mettre à profit les rencontres que mes recherches sur la paraphrase m'ont permises. C'est donc moins pour leur légitimité intrinsèque que par fidélité à un parcours théorique *ad hoc* que Mallarmé et Valéry sont ici convoqués ; Roald Dahl est plus inattendu, puisque nous ne l'avons pas croisé plus haut, mais il est là à double titre : d'une part pour illustrer la banale idée que la même activité peut se faire avec des auteurs qui ne sont pas dans les anthologies des lycées ; d'autre part pour ne pas cantonner tout à fait mes propositions dans le domaine poétique³.

Soit, donc, de Mallarmé, le « Sonnet en $-x$ ». Le choix de ce texte présente deux intérêts principaux : le premier est qu'il existe deux versions de ce poème, qui a fait l'objet d'une « auto-transtylisation », pour reprendre son mot à Genette (1982, p. 261)⁴ ; occasion intéressante donc de confronter *lecture* et *commentaire palimpsestes*⁵. Mais l'avantage essentiel est qu'un tel texte ne peut manquer de faire surgir en classe le débat qu'a toujours suscité le traitement de l'hermétisme en littérature : la paraphrase est-elle impossible (« traduire » un poème de Mallarmé, c'est l'effacer », Genette, 1966, p. 79) ou nécessaire (« Lorsqu'il faut faire comprendre un vers difficile de Mallarmé ou de Gongora, que fait-on ? On "dit ce que cela veut dire", on paraphrase », Veyne, 1995, p. 226) ? Les deux sans doute, comme le suggère Steiner (1978, p. 175 *sq.*) : « L'explication et la paraphrase permettent de capter le

1. On notera qu'à l'adresse à la femme, la forme la plus fréquente (textes 2, 6, 7, 8), se substitue l'usage de la troisième personne (texte 4, mais aussi les commentaires : texte 1 et 3) ou de la première (texte 9, qui donne également la parole à la rose) ; quant au « poète », s'il dit « je » dans ses vers (textes 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9), il est l'objet d'une contre-apostrophe - « tu » - (texte 6) ou d'un discours qui le désigne en « il » (textes 1 et 3).

2. Et il est possible, bien que ce ne soit pas l'objectif de la démarche ici présentée, de faire déboucher ce travail sur une étude du poème de Ronsard qui fasse ressortir ses spécificités.

3. Si, sur les cinq démarches présentées, quatre concernent la poésie, c'est que ce domaine engendre sans doute le plus grand refus de la paraphrase mais aussi... le plus grand nombre de paraphrases ; d'où leur importance dans mon approche théorique, qui rejaillit dans mes propositions d'activités avec les élèves, avec qui, il est vrai, les démarches de sensibilisation à la paraphrase, à ses vertus comme à ses limites, sont plus faciles dans le domaine poétique. Deux exemples encore de démarches possibles sur les modèles ici esquissés : à partir du « Lac » de Lamartine et de ses avatars littéraires (voir des références dans Dufays *et al.*, 1996, p. 251-254), à propos du mythe de Didon et Énée (voir des références dans Daunay et Suffys *dir.*, 1997, p. 268-271).

4. Qui parle, en l'occurrence, de « mallarméisation » (*ibid.*).

5. Il est donc possible ici de proposer une combinaison des propositions didactiques propres à cette section et de celles de la section précédente (voir *supra*, p. 465 [10.1.7.]).

texte dans une certaine mesure »¹. C'est cette mesure-là que cherche à prendre Paul Bénichou, dans son ouvrage *Selon Mallarmé* (1995), assez proche de l'entreprise de P. Veyne concernant Char², sans pour autant que Bénichou utilise le mot *paraphrase* (scolairement et universitairement trop mal connoté sans doute) pour désigner ses commentaires. Mais qu'on juge de la réalité de son entreprise, d'après ces mots, écrits dans l'« avertissement » de son ouvrage, concernant la « nature du commentaire » (*ibid.*, p. 54) :

Il porte essentiellement sur la **signification littérale et logique** du texte et sur l'inséparable **prolongement symbolique et idéologique** auquel elle donne lieu.

Certes, écrit Bénichou, « il y a depuis toujours en poésie un au-delà du sens », et « il s'agit là de percevoir et d'éprouver plutôt que de comprendre » : « le commentaire en ce domaine n'est guère de mise » (*ibid.*, p. 55) ; mais pour le *sens*, quand « Mallarmé a volontairement obscurci cette signification » (*ibid.*, p. 54 sq.), un « travail d'élucidation » (*ibid.*, p. 55) est nécessaire. Dans une certaine mesure, donc, la paraphrase est possible ; c'est aussi ce que montre « l'analyse pénétrante que donne O. Paz du “Sonnet en -x” de Mallarmé » (Steiner, 1978, p. 176 n. 84), qui a traduit et... paraphrasé ce poème³.

Ces remarques dessinent le corpus proposé aux élèves. Leur sont remis, en même temps, les textes suivants⁴ :

- (1) « Sonnet allégorique de lui-même » (1868) ;
- (2) « *Ses purs ongles très haut...* » (1887)⁵ ;
- (3) Un extrait du commentaire de Mallarmé dans une lettre à Henry Cazalis de juillet 1868⁶ ;
- (4) Un extrait (traduit en français⁷) du commentaire d'O. Paz (1971, p. 40) ;
- (5) Un extrait du commentaire de P. Bénichou (1995, p. 138) ;
- (6) Un extrait de l'« exégèse⁸ » d'E. Noulet (1972, p. 185) ;
- (7) Le montage des deux versions du poème, inspiré de celui que propose Genette (*Palimpsestes*, p. 262), avec des biffures pour figurer les changements⁹ ;
- (8) La traduction en espagnol de la deuxième version par O. Paz (1971, p. 35¹⁰).

1. Les trois précédentes citations ont déjà été reproduites ici-même, respectivement p. 193, p. 122 et p. 121.

2. Cf. *supra*, section 2.3. ; une exploitation pédagogique de Veyne sera proposée *infra*, p. 483 (10.3.1.) et p. 489 (10.3.3.).

3. Oseki-Dépré I. (1999, p. 112-115) rend compte de l'approche de ce poème par Paz.

4. Qu'on trouvera reproduits en annexe 13 (document 3).

5. Je reproduis ces deux poèmes dans la version que reproduit Bénichou (1995) ; je rétablis cependant la majuscule de *Soir* dans le vers 3 du premier poème, que Bénichou néglige dans sa version, alors qu'il la commente dans son analyse (*ibid.*, p. 138)...

6. Citée par H. Mondor dans son édition de Mallarmé dans la Pléiade : l'extrait reproduit ici se trouve p. 1489.

7. Il s'agit de ma traduction.

8. Tel est le nom que donne Noulet à ses commentaires.

9. Je modifie (en fonction de la version que je reproduis) quelques leçons de Genette et certains aspects de la présentation.

10. Je reproduis le paratexte de la traduction, puisque, fidèle à ses principes, Paz considère sa traduction comme un nouveau poème, susceptible donc de dédicace (ici, à Tomás Segovia). Paz présente sa traduction et le texte de Mallarmé sur deux pages en vis-à-vis (p. 34 sq.) et écrit, à la page qui précède celles-ci (p. 33) : « El soneto en ix (1868-1968) ». Ces indications ne peuvent malheureusement pas figurer sur le document donné aux élèves.

Le choix des commentaires a été fait de telle sorte qu'ils se complètent : celui de Bénichou porte sur le premier quatrain de la première version, celui de Mallarmé sur le reste¹ ; le commentaire de Paz, porte sur le premier quatrain de la deuxième version² ; celui de Noulet enfin sur un vers du deuxième quatrain de la deuxième version. Les élèves ont ainsi une paraphrase assez complète des deux textes de Mallarmé, étant entendu que certains aspects des commentaires valent pour les deux versions³.

Il convient de préciser qu'une telle démarche n'est possible que si l'aspect ludique ressort vite : cela va de soi si les élèves sont habitués à des démarches de cette nature et sont habitués à rencontrer des *problèmes* qu'ils ne perçoivent pas comme *piège*. Par ailleurs, l'aspect déroutant de ces documents fait vite fuser, en général, des « n'importe quoi ! » qui ne concernent pas que l'enseignant responsable de la collecte de ces documents mais leurs auteurs : Mallarmé n'est pas épargné – et il va de soi que le rejet de la poésie de Mallarmé a toute chance de ne pas déboucher sur un refus de se mettre au travail s'il trouve occasion de se verbaliser ; c'est un principe à l'œuvre dans toutes les démarches ici proposées : tout avis exprimé par les élèves sur les textes est pris en compte dans une discussion collective⁴.

La première activité est menée en groupe et a pour but de faire entrer les élèves dans les textes : il leur est demandé d'associer les documents à leur guise (en justifiant leur choix), puis de préciser à quels passages précis les documents 3, 4, 5 et 6 réfèrent dans les deux versions des poèmes de Mallarmé. La deuxième activité consiste à établir une « édition critique » de la version de 1887, sur le modèle de la précédente démarche, avec deux différences : il ne s'agit pas de produire une page de manuel avec d'autre paratexte que les notes ; il ne s'agit pas d'une « édition scolaire » destinée à faciliter la lecture, mais d'une « édition critique » – ce qui rend finalement la tâche plus facile, puisque le travail de sélection à faire n'est pas aussi rigoureux : tout peut être dit. L'intérêt de la démarche est, ici encore, d'amener les élèves à s'interroger sur les diverses formes de relations trans- et métatextuelles qu'entretiennent tous ces textes.

Il est possible, si les élèves jouent le jeu (autrement dit, si l'aspect ludique de l'exercice est apparu clairement), d'amener la classe à repérer les diverses formes que peut prendre la paraphrase dans les documents 3, 4, 5 et 6 : il est ainsi possible de

1. Après qu'il a analysé la « cascade de non-sens » du premier quatrain, où « le langage n'articule pas la pensée », Bénichou (1995, p. 141) se réfère à la lettre à Cazalis pour dire que « le reste est d'une autre sorte et le sens ne nous en est guère dérobé. »

2. Bénichou (*ibid.*, p. 148) : « Quant au contenu et au sens, seul le premier quatrain, avec un matériel verbal en grande partie conservé, a été profondément modifié. »

3. Il aurait été évidemment possible de citer d'autres commentaires, de Camille Soula à Jean-Pierre Richard, en passant par Henri Mondor... Inutile de les multiplier cependant, vu la difficulté des textes en cause ; le choix, relativement arbitraire, ne manque cependant pas de logique : Mallarmé s'impose assez naturellement, de même que Paz en raison de sa traduction. Quant à Bénichou, il est en quelque sorte le représentant le plus récent de la critique « de contenu » de Mallarmé, assez proche de ce que Noulet pouvait, en d'autres temps, écrire.

4. On sait du reste que Mallarmé n'a pas toujours été pris au sérieux : cf. le travail de « traduction », selon ses termes, que propose J. Lemaître du « Tombeau d'Edgar Poe » (reproduit dans Duchesne et Leguay, 1994, p. 259). À titre de curiosité, je citerai ici l'ouvrage rare d'un certain Lachèvre (1935), qui propose, ce sont ses mots, une *paraphrase*, un *commentaire* et une *exégèse* de *L'Après-midi d'un faune*... Je ne fais pas figurer ces textes ici, réservant pour l'activité suivante, qui concerne Valéry, cette problématique de la « traduction » peu ou prou *malveillante*.

distinguer la citation en italique (5) ou entre guillemets (4) à la reprise sans aucune marque (3, 4, 5 et 6) ; la reformulation stricte (3, 6) et l'explicitation par référence à des savoirs mythologiques (5, 6) ou à des considérations philosophiques (4) ; l'affirmation concernant l'identité Phénix-Soleil (4) et la conjecture (5) ; sans compter les nombreux phénomènes de détextualité, qui ajoutent à une impression de fusion des textes de Mallarmé dans leurs commentaires.

10.2.4. *Éclaircissements*

Quitter Mallarmé pour rejoindre Valéry, ce n'est pas vraiment s'éloigner, d'une certaine manière, de la poésie hermétique. On a déjà rencontré¹ *Le Cimetière marin* dans notre parcours des discours de rejet de la paraphrase : on se rappelle peut-être qu'U. Eco prenait appui sur une paraphrase de ce poème pour poser la non-paraphrasabilité de la métaphore ; on se rappelle peut-être encore que le même Eco, ailleurs, paraphrasait sans difficulté le même poème pour les besoins d'une autre cause. Je me propose ici de prendre au mot Eco, et d'inclure sa paraphrase dans un réseau de textes entretenant des relations hyper- ou métatextuelles, avec la première strophe du *Cimetière* comme objet central, dans une activité qui, pour se vouloir plus ludique que les autres, permet néanmoins d'aborder quelques questions essentielles sur le discours métatextuel. Voici les références de ces textes² :

- (1) Les deux premières strophes du *Cimetière marin* ;
- (2) Le commentaire d'U. Eco (1992, p. 154 et 171) ;
- (3) Le commentaire de Valéry, en avant-propos du livre de G. Cohen (1933) *Essai d'explication du Cimetière marin*³ ;
- (4) La « traduction en vers français » par le colonel Godchot (1933)⁴ ;
- (5) Un montage du chapeau introducteur et des notes dans la collection Lagarde et Michard ;
- (6) Un extrait du commentaire de C. Pieltain (1975, p. 162).

La notion de traduction est ici particulièrement à l'honneur : les textes d'autres auteurs que Valéry, finalement, *traduisent* l'original⁵, mais en mêlant, dans une approche centrée sur le contenu, des remarques sur la forme⁶ – laquelle est centrale

1. Voir *supra*, p. 202 (4.1.7.).

2. Reproduits en annexe 13 (document 4).

3. Le texte de Valéry est reproduit dans Valéry (1957, p. 1503).

4. Que j'emprunte à Genette (1982, p. 260).

5. Ou du moins la première strophe ; si les deux premières strophes du poème sont données d'emblée, c'est que la suite de l'activité l'exige.

6. Que la paraphrase (*stricto sensu*) de Godchot soit finalement une tentative *formelle* est assez intéressant, du reste. Il n'est pas dit, et cela est à noter, que les élèves trouvent automatiquement la tentative de Godchot plus *ridicule* que le texte de Valéry... Et ce rapport à l'œuvre est à prendre en compte dans la démarche : l'objectif n'est pas de donner à penser aux élèves le *vrai* en matière littéraire, mais de les éveiller à des possibles controverses entre des positions tranchées. Finalement, prenons au mot Valéry quand Godchot lui demanda de publier côte à côte son texte et sa traduction : « Très habile. On comparera. » Valéry n'avait pas beaucoup de doute sur le jugement de la postérité ; mais Godchot publia quand même... Il n'est pas absurde de laisser les élèves redécouvrir en acte une (quasi) querelle littéraire, sans prétendre donner raison d'avance à une position.

évidemment dans l'approche de Valéry. Outre la découverte d'une *position* littéraire qui n'est pas sans importance dans la vulgate critique transposée dans les classes aujourd'hui, la démarche vise à problématiser la notion de *redite*, *répétition*, *traduction*, *paraphrase*. Problématiser ne veut pas dire *résoudre un problème*, mais le *poser* : à l'issue de cette activité comme de toute autre sur le même objet, la paraphrase n'aura pas trouvé une définition objective et définitive, mais les élèves auront construit quelques savoirs non seulement sur les frontières entre diverses formes de métatextualités, mais encore sur leur labilité...

L'activité comprend deux temps :

Tout d'abord, les six textes sont donnés aux élèves, la source étant indiquée uniquement pour le premier document ; les élèves travaillent en groupe, avec les consignes suivantes¹ :

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

Les réponses ne sont pas toujours prévisibles, mais, dans les groupes de travail, elles ne manquent pas²... Il importe (pour le deuxième temps de l'activité) que les élèves remarquent que les textes 2, 4, 5 et 6 ne concernent que la première strophe du poème. Ce travail doit déboucher sur la perception du caractère ludique de l'activité : cela est possible si on laisse les élèves parler sincèrement de ces textes, même s'il n'est pas sûr que Valéry échappe totalement au jugement de ridicule qui pourrait se dégager de l'ensemble³. Mais là n'est finalement pas le problème, si les élèves sont informés rapidement, non de la *valeur* du texte de Valéry, mais de sa *place* éminente dans l'histoire littéraire⁴.

Dans le deuxième temps de l'activité, les références des textes sont données aux élèves, qui sont invités à produire une parodie de page de manuel (ou, évidemment, d'hypertexte informatique), *sur la deuxième strophe du poème*. La démarche combine deux sortes d'activités : d'une part il s'agit de concevoir (sur le mode parodique) un travail critique sur un texte⁵ ; mais d'autre part, pour parvenir à ce travail, il est nécessaire de *pasticher* les textes 2, 4, 5 et 6. C'est en ce sens que cette activité combine toutes les démarches décrites jusqu'ici : *lecture/écriture/commentaire palimpsestes*...

1. Qui sont les consignes données à propos de la première activité sur Ronsard (ci-dessus, p. 470 [10.2.1.]).

2. Il est possible en fait de changer la consigne et de passer d'abord par une demande de classement, ce qui permet aux élèves de ne pas passer tout de suite par le métalangage.

3. Sur le *ridicule*, cf. *supra*, p. 202 (4.1.7.).

4. C'est bien là une *information* objective, qui peut être *transmise* aux élèves, sans confusion avec une quelconque intention d'inculcation de valeur. Néanmoins, cette activité peut se concevoir comme une introduction à une approche de la poésie de Valéry ; or, l'un des objectifs du cours de français au lycée est bien que les élèves perçoivent et ressentent à leur manière les hiérarchies culturelles ; il s'agit donc de les aider à *s'approprier* le texte de Valéry : cette démarche y contribue, en ce qu'elle ne place pas d'emblée l'auteur sur un piédestal, mais construit un faisceau de perceptions possibles (et attestées) du texte.

5. Semblable, pour l'essentiel, à celui qui a été présenté plus haut, p. 472 (10.2.2.).

10.2.5. Clarifications

La dernière activité ici présentée, conçue pour des élèves de collège (sixième ou cycle central), se justifie aussi, avec des aménagements, en seconde. Elle se veut l'illustration de la même démarche à partir d'une œuvre non poétique¹, qui est en outre un classique de la littérature de jeunesse, *Charlie et la Chocolaterie*². L'objectif est le même : amener les élèves à percevoir les liens de transtextualité entre les textes et à interroger les différentes formes de métatextualité. Si l'on envisage cette activité dans le cadre du lancement d'un « réseau de lecture-écriture » sur un même auteur, organisé autour d'un « livre-phare³ », on donne aux élèves un extrait de *Charlie et la Chocolaterie* (R. Dahl, 1967, p. 34-38)⁴, accompagné d'une série de documents, sans indication de source⁵ :

- (1) La version originale anglaise du début de cet extrait (R. Dahl, 1995, p. 32-33) ;
- (2) Le résumé proposé en quatrième de couverture de la collection « Folio Junior » (R. Dahl, 1978) ;
- (3) Un extrait de *Moi, Boy* (R. Dahl, 1987, p. 170-171) ;
- (4) La première de couverture ;
- (5) La page de garde (nom du traducteur et de l'éditeur) ;
- (6) Un questionnaire de compréhension (R. Dahl, 1987, p. 159) ;
- (7) Un commentaire critique de *Charlie*⁶.

La démarche comprend deux temps :

Premier temps : pour amener les élèves à prendre connaissance des textes qui leur sont donnés, il leur est demandé de remplir (en groupe) un schéma d'une nature proche de celui qui a été présenté plus haut dans la description de la première activité, à ceci près que l'extrait est mis au centre du schéma. Les élèves mettent donc des flèches pour relier les ellipses et doivent légender leur schéma en précisant la nature des relations entre les documents.

1. Un travail de même nature est possible également avec des « scènes romanesques », pour emprunter son titre à un numéro de *Pratiques*, où l'on trouvera de nombreuses références concernant les « scènes de dispute » (Carpentier et Roelens, 1994, qui reproduisent des copies d'élèves), les « scènes de rencontre » (Cadet, 1994, qui donne également des copies d'élèves ou d'étudiants), les « scènes de duel » (Canvat et Dufays, 1994). Précisons qu'à toutes ces références doivent être à chaque fois ajoutés quelques exemples de commentaires plus ou moins canoniques pour créer la possibilité d'un travail de *commentaire palimpseste*.

2. La littérature de jeunesse, comme l'*autre*, suscite les mêmes entreprises de légitimation et de hiérarchisation (cf. C. Tauveron, 1998) : R. Dahl (dont, soit dit en passant, deux œuvres autres que *Charlie* sont référencées dans l'*Accompagnement* des programmes de sixième), n'occupe pas la même place *en littérature de jeunesse* que les titres de la collection « Chair de poule » – sur laquelle le *Français aujourd'hui* a jugé utile, au lieu d'interroger son succès réel auprès des adolescents, de publier un article de P. Bruno (1998), « “Chair de poule” ». Beaucoup de bruit pour rien » : c'est bien la preuve que la « littérature de jeunesse » est une *vraie* littérature : le discours d'exclusion y fonctionne comme dans la *grande* (cf. *supra*, section 4.2.)...

3. Sur les principes et les modalités pédagogiques de la lecture d'un réseau cohérent d'ouvrages divers (et nombreux) : cf. A. Béguin (1982) et J.-F. Inisan et É. Vlieghe (1987). C'est arbitrairement que je choisis ici cet ouvrage, envisagé pour jouer le rôle de « livre phare » du réseau. Tout autre livre de R. Dahl était évidemment possible.

4. Reproduit en annexe 13 (document 5 [1]). Je remercie les éditions Gallimard de m'avoir donné gracieusement l'autorisation de reproduire les documents utilisés dans le cadre de cette démarche.

5. Ils sont reproduits en annexe 13 (document 5 [2 et 3]).

6. Je reproduis (dans ma traduction) un texte diffusé sur un site Internet, dont voici les coordonnées : www.Geocities.com/Hollywood/Academy/4613/dahl/html.

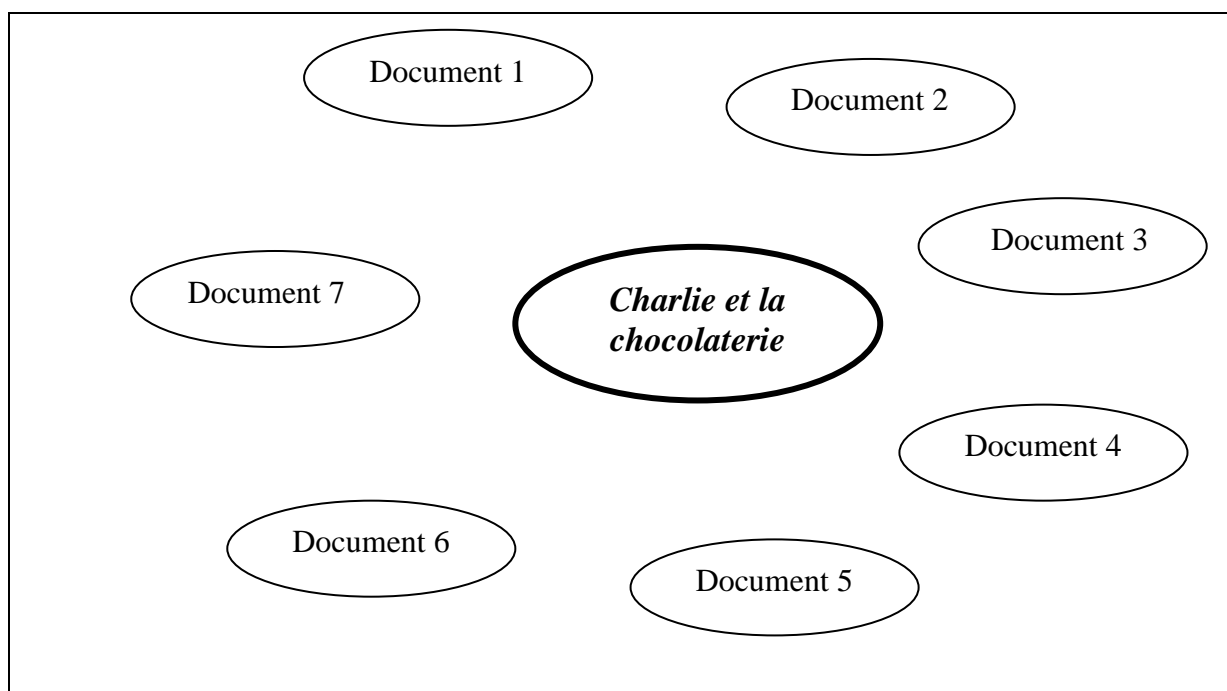


Figure 44 : Relation entre les textes (Roald Dahl)

Deuxième temps : une fois ce travail fait (et un relatif consensus établi dans la classe), la démarche consiste à demander aux élèves de produire (toujours en groupe) une fiche de présentation du livre destinée par exemple au fichier du CDI¹, qu'il soit ou non informatisé, en utilisant les documents à leur disposition.

L'essentiel ici est le *passage* par une réflexion et une discussion sur les formes des discours que peut susciter un texte littéraire, outre la relation hypertextuelle que représente la traduction (1) : résumé-paraphrase – le mot vaut d'être employé dans un sens non négatif – (2), référence intertextuelle (3), paratexte à fonction davantage illustrative (4) ou informative (5), métatexte (portant sur le contenu de l'œuvre et sur d'autres aspects) de nature scolaire – en ce qu'il vise l'évaluation et la justification de la compréhension – (6) ou non scolaire, plus proche en tout cas des pratiques sociales répertoriées dans l'univers de tous les élèves (7).

La dernière activité n'engage évidemment pas, avec des élèves de collège, une classification rigoureuse des formes de relations trans- et métatextuelles qui se tissent entre les textes, ni, surtout, l'apprentissage du métalangage spécialisé utilisé ici ; ce n'était d'ailleurs pas le cas non plus pour les autres démarches présentées, même si elles étaient plus spécialement destinées à des élèves de lycée. L'ensemble des activités décrites ici ne prétendaient pas non plus faire découvrir aux élèves la différence entre paraphrase et non-paraphrase, tant cet objectif semble chimérique. L'enjeu est ailleurs, et d'une autre portée : les activités sont conçues pour aider les élèves à discuter de ces notions et de leurs frontières. Cela peut déboucher sur une formalisation ou une formulation de savoirs – plus ou moins structurée selon les

1. Puisque les élèves n'ont pas lu le livre, il s'agit d'une fiche provisoire ou plus exactement *prévisionnelle*, en ce qu'elle engage des anticipations que la lecture permettra de vérifier ou non.

activités, selon l'intérêt des élèves pour les textes proposés, selon leur niveau d'étude, selon leur maîtrise des savoirs et des savoir-faire en jeu, selon les objectifs spécifiques du professeur, etc. Mais une condition est nécessaire : que cette formalisation/formulation soit à la fois produite par la classe et présentée comme provisoire, pour ne pas réifier à nouveau des notions dont l'un des intérêts essentiels est de faire ressortir la fluctuation et l'incertitude des phénomènes langagiers et culturels.

10.3. MÉTAPARAPHRASES

MÉTA [meta]. *n.m.* Combustible solide qui brûle sans laisser de résidu.

PETIT ROBERT

Montons d'un cran supplémentaire dans l'objectivation de la paraphrase. Dans l'avant-dernière section, la paraphrase n'était pas l'objet d'un discours spécifique ; dans la précédente, la paraphrase était à nommer, parmi d'autres formes de relations transtextuelles ; ici, il s'agit de faire plus spécifiquement de la paraphrase un objet d'étude. Rappelons ce qui a été dit plus haut : isoler un objet de recherche ne veut pas dire promouvoir un objet d'enseignement. Pas plus que dans les sections précédentes, il ne s'agit de faire de la paraphrase un objet d'enseignement qui prendrait la place d'autres objets non moins (quoique souvent, il est vrai, pas plus) légitimes. De fait, si l'on revient sur les autres propositions didactiques de ce chapitre, on se rend compte que l'accent est mis sur le rôle de la paraphrase dans des démarches d'apprentissage diverses, mais que la paraphrase n'en devient pas pour autant, en tant que telle, un objet d'enseignement autonome ; même dans la précédente section, si la paraphrase apparaît comme objet possible d'un discours spécifique, c'est de façon secondaire : les textes et leur lecture sont au centre, et la réflexion sur la paraphrase (comme sur d'autres discours transtextuels) n'est qu'un passage pour aboutir à un travail sur la lecture des textes¹ et les postures intellectuelles qu'ils induisent.

Il en est de même dans cette section, où les démarches proposées vont traiter uniquement de paraphrase, mais ne veulent pas en faire pour autant un objet spécifique d'enseignement : les élèves ne sont pas invités à devenir des experts en paraphrase, mais à passer par une réflexion sur la paraphrase – dans le cadre de l'étude de textes (littéraires en l'occurrence, puisque le cadre est le commentaire littéraire du lycée) – pour améliorer leur conceptualisation de la lecture et du commentaire littéraires attendus par l'institution scolaire.

10.3.1. Commentaires de commentaires

L'activité qui suit prend comme objet un travail de commentaire un peu particulier, en ce qu'il est revendiqué comme paraphrastique par son auteur même : celui que fait P. Veyne des poèmes de R. Char. On se rappelle l'inventaire que j'ai proposé plus haut² des formes discursives de la paraphrase ainsi réalisée : c'est cet inventaire qui sert de base à la démarche proposée ici. Les élèves se voient distribuer une feuille contenant plusieurs courts extraits de poèmes de Char accompagnés de commentaires de Veyne ; ces derniers réalisent tous, d'une manière ou d'une autre,

1. C'est d'ailleurs pour cela que je n'ai pas fait appel, dans les démarches pédagogiques que je propose, à des textes aussi éloignés des préoccupations pédagogiques de l'heure que les paraphrases des *Psaumes* par Érasme (cf. *supra*, 95 [2.1.2.]) ou... Massillon (cf. *supra*, p. 104 *sq.* [2.1.6.]) !

2. Voir *supra*, section 2.3.

une paraphrase *stricto sensu* (caractérisée par la collusion énonciative), même si d'autres formes de paraphrase (*largo sensu*) peuvent apparaître. On trouvera en annexe¹ le document donné aux élèves, mais voici les références des extraits distribués (je me contente de renvoyer à la page des *Œuvres complètes* de Char et de l'ouvrage de Veyne) :

N° de l'extrait	Char (1983)	Veyne (1990)
1	148	217
2	247	31
3	516	55
4	633	197
5	41	303
6	275	47
7	131	75
8	261	412
9	149 / 43	165
10	112	414
11	369	429
12	565	283

Tableau 45 : Extraits de Char et de Veyne

On notera que la difficulté de lecture de Char disparaît quasiment dans cet exercice : l'absence de contexte est de ce point de vue, curieusement, une aide. L'objectif est de découvrir avec les élèves une façon de commenter les textes, qui consiste en la reformulation d'un texte avec reprise partielle de ses caractéristiques énonciatives. Pour y parvenir, quelques détours sont nécessaires, qui permettront à la classe de s'appropriier le document de travail et les textes cités. Voici la première consigne de travail donnée aux élèves qui travaillent, cela va sans dire, en groupe :

Surlignez de deux couleurs différentes ce qui est de Char et ce qui est de Veyne.

Une fois ce travail fait, la consigne suivante est donnée aux groupes :

Classez en deux catégories ces extraits, selon que la distinction entre l'écrit de Char et celui de Veyne est plus ou moins facile.

Il convient de préciser que l'important n'est pas d'obtenir des réponses *justes* : si des conventions objectives permettent à un adulte expert d'effectuer sans grande difficulté la tâche et de distinguer dans le document la poésie de Char et le commentaire de Veyne, il n'est pas dit cependant que d'autres réponses ne soient pas parfaitement légitimes ; c'est le cas notamment dans les textes 1, 4, 7 et 11, où l'opposition italiques/romains peut évidemment être interprétée selon d'autres conventions ; de même, il n'y a pas de mal à imaginer que ce soit l'instance poétique qui subsume les énonciateurs présents dans les textes 2, 3 et 8, ou l'instance

1. Annexe 13, document 6 [1].

commentative ceux des textes 6 et 9 (des guillemets étant utilisés dans le commentaire, lui-même globalement distingué de la citation proprement dite par la différence du corps des caractères). Il faut noter encore le cas particulier de l'extrait 12, dans la mesure où la traduction « ratures » (introduite par « c'est-à-dire » mais sans guillemets) de l'expression de Char est elle-même référée à Char (« *dixit* René »). Il est donc difficile de poser, dans certains cas, une frontière claire entre les énonciateurs.

S'impose alors une correction collective, non pour faire la part de ce qui est *juste* ou *faux* dans les réponses des élèves mais pour leur faire connaître l'original, base de l'étape suivante du travail : c'est le sens du « corrigé » qui peut être donné aux élèves¹. À partir de ce « corrigé », il est nécessaire de pointer avec les élèves les différences éventuelles dans leurs propres délimitations : c'est précisément, hors de tout discours normatif, ce qui peut lancer le *débat* sur les formes possibles (et leur variabilité) de l'insertion dans un commentaire, à titre de citations, d'extraits du texte commenté.

La deuxième phase de la démarche prend pour objet le « corrigé » distribué aux élèves, qui se remettent en groupe pour répondre aux consignes suivantes :

1. Précisez quels sont les moyens utilisés par P. Veyne pour délimiter le texte de R. Char de son propre commentaire².
2. Classez-les en quelques grandes catégories.

Les élèves peuvent assez facilement repérer trois grands « moyens » : l'opposition entre caractères italiques et romains, ces derniers étant réservés pour le commentaire (textes 1, 4, 7, 11) ; la taille des caractères, le commentaire étant rédigé dans le corps le plus grand (textes 5, 6, 9 et 10) ; l'usage des guillemets, réservés aux citations (textes 2, 3, 6, 8, 9, 12).

Au bout d'environ 20 ou 25 minutes, même si tous les groupes n'ont pas achevé ce travail³, ce dernier est interrompu et laisse place à la consigne suivante :

1. La distinction entre les textes de Char et de Veyne n'apparaît souvent pas clairement, en raison de certaines caractéristiques de l'écriture de Veyne : précisez, dans les extraits, quelles sont ces caractéristiques.
2. Classez celles-ci en quelques grandes catégories.

Cette étape du travail est la plus floue, parce que les réponses peuvent être nombreuses et que l'on touche à des phénomènes discursifs difficiles à isoler : mais c'est un passage obligé pour parvenir à construire la notion de reformulation et de paraphrase *stricto sensu*, qui en est une forme spécifique.

Malgré la difficulté de la tâche et les multiples réponses possibles, les élèves peuvent repérer dans le document quelques caractéristiques assez significatives de la confusion énonciative⁴ : la glose explicative qui poursuit une citation (textes 1, 7, 12)

1. Voir annexe 13, document 6 [2]

2. Il va de soi que le gras doit être présenté comme un artifice venant de l'enseignant, pas de l'auteur.

3. Que *tout* soit fait ou non n'importe pas, en général, dans un travail de cette sorte : l'essentiel réside dans le travail de relevé et de classement, lequel est le même, en nature, quelle que soit la quantité des données traitées.

4. Je n'entre pas dans les détails, dans la mesure où ces extraits ont été étudiés plus haut : je renvoie donc à la section 2.3.

ou qui l’interrompt (textes 4, 11) ; la continuation du propos du poète (textes 5, 10, 8¹) ; la reformulation qui maintient le système d’énonciation normalement dévolu au texte-source (textes 2, 3, 6, 9). Il n’est pas impossible qu’en passant des élèves relèvent des phénomènes de détextualité assez typiques (comme dans le début du commentaire du texte 6)².

La troisième phase de ce travail prend la forme d’une réflexion libre menée collectivement sur les modalités d’insertion du texte cité dans le commentaire et des relations entre les deux. Concrètement, il s’agit, à partir du compte rendu des travaux de groupe, de demander aux élèves ce qui différencie cette pratique du commentaire de celle qu’ils mettent en œuvre dans leurs propres productions. Trois objets de réflexion peuvent être ici isolés avec les élèves :

- les formes de l’insertion des citations dans un commentaire : cela est souvent l’objet d’un apprentissage spécifique³ et cette activité peut en être le point de départ ;
- la confusion énonciative créée par les modalités du commentaire de Veyne : cette confusion, propre à la paraphrase *stricto sensu*⁴, a toute chance d’apparaître comme une transgression des formes canoniques scolaires du commentaire de texte ;
- les fonctions des différentes reformulations du texte-source : les élèves peuvent assez facilement distinguer les reformulations à fonction de *substitution* (qui remplacent un passage non cité) et les reformulations à fonction de *commentaire* d’une citation, qu’elles reprennent ou non des mots de la citation.

Si l’on croise les fonctions des reformulations à leurs formes essentielles (présence ou absence de confusion énonciative), on peut parvenir à la typologie que rend le tableau suivant :

Fonction \ Forme		Confusion énonciative	Absence de confusion énonciative
Substitution		5, 10 [fin]	3
Commentaire	Avec reprise	6 [fin], 8, 9, 10 [début]	2, 6 [début], 7, 12
	Sans reprise	11	1, 4

Tableau 46 : Fonctions et formes des reformulations (Veyne)

Il est évidemment possible de parvenir avec les élèves à ce tableau, mais ce n’est ni l’objectif initial ni un passage obligé : ce qui compte dans la démarche proposée est la réflexion sur les modalités de commentaire ; les formes comme les conclusions de cette réflexion sont ici secondaires. Il est important cependant que les élèves soient, à un moment donné, invités à formaliser le discours que la classe a pu tenir sur l’objet étudié : ce tableau est un exemple possible de formalisation, il en est

1. L’ordre étant ici inversé : c’est le texte cité qui poursuit un commentaire usant, dans ses derniers mots, du système énonciatif du texte.

2. Le phénomène de détextualité, qui n’a évidemment pas à être nommé, peut être aisément, et sans dommage, confondu avec le phénomène de paraphrase.

3. Je renvoie là-dessus à l’article décisif de D. Coltier (1992) « Quelques propositions pour l’apprentissage de la citation ».

4. Expression qui ne doit en aucun cas devenir partie intégrante du métalangage de la classe : une fois de plus, précisons que la transposition didactique qui est ici à l’œuvre concerne des phénomènes et leur perception, non un métalangage. Quand l’économie de celui-ci est possible, ce qui est le cas ici, rien ne sert de l’imposer, sans bénéfice autre que l’affichage *professoral* d’un savoir.

d'autres¹. Une bonne évaluation de la réussite de l'activité peut être la reconnaissance finale par les élèves que les commentaires de Veyne ressemblent bien à du commentaire (para)scolaire typique, mais qu'il y a là quelque chose qui ressemble étrangement à... de la paraphrase !

10.3.2. Paraphrase de paraphrases

Le même travail de formalisation est possible, sous d'autres formes, avec un corpus que nous avons déjà sollicité dans la section précédente : les 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 : c'est ce que vise la démarche suivante².

Le principe est assez simple : il s'agit de donner aux élèves trois poèmes de Ronsard accompagnés de leurs commentaires par Muret ; mais ceux-ci sont présentés dans le désordre et en puzzle : on trouvera les documents donnés aux élèves en annexe³. Présenter les commentaires dans le désordre et sous forme de puzzle n'est évidemment pas gratuit⁴, mais se justifie par le travail de *sélection* des informations (aussi bien dans les textes de Ronsard que dans ceux de Muret) que l'activité exige. La première tâche des élèves (en groupe) est donc d'associer les sonnets de Ronsard et les commentaires de Muret, puis de reconstituer ces derniers. Il s'agit là du premier abord des textes de Ronsard, soit par des indices locaux assez faciles à repérer, soit par une approche sémantique globale : ce qui permet d'amener les élèves à prendre connaissance rapidement des poèmes de Ronsard et des commentaires de Muret, sans s'arrêter sur leur lecture ; par ce biais, l'entrée dans les textes est facilitée précisément par l'aspect paraphrastique des commentaires de Muret.

Une fois ce travail achevé, il est demandé aux élèves de reconstituer les commentaires de Muret, mais par le biais de la consigne suivante :

1. Remplacez, soit dans des notes, soit dans un chapeau introductif, les remarques de Muret aux endroits des textes qui les concernent.
2. Sélectionnez, dans les notes ainsi constituées, ce qui vous paraît important pour la compréhension des poèmes.

1. Sur cette question, je renvoie au chapitre suivant et à la construction de « fiches techniques » sur la paraphrase (voir *infra*, section 11.1.).

2. Cette démarche a été, dans une autre version, publiée dans *Pratiques* (Daunay, 1997a). Je remercie Nathalie Denizot de m'avoir aidé à l'améliorer.

3. Annexe 13, document 7. Quelques précisions à propos des textes recueillis dans ce document : l'orthographe des textes est modernisée ; dans le texte « Ronsard 3 » (sonnet LXV), on reconnaîtra le texte-source du commentaire qui a fait l'objet de la deuxième enquête sur le jugement de paraphrase (*supra*, section 6.3.) : la version ici reproduite est, comme plus haut, celle du manuel de l'élève (Doucey *et al.*, 1993, p. 61) : cela n'est pas gênant vu l'absence de référence précise de Muret ; pour les originaux des textes dans la version commentée par Muret, voir l'annexe 2 ; ajoutons enfin que le poème de Pietro Bembo que reproduit Muret dans son commentaire du poème LIX est tiré de son recueil *Rime* qui date de 1530.

4. Sur le sens de cette situation-problème, cf. *supra*, p. 458 (10.1.3.).

Les élèves réalisent ainsi une sorte de travail critique, semblable à celui qui a été décrit plus haut¹, à ceci près que seul le rapport *métatextuel* au texte est ici visé. Certes, Muret cite un poème de Bembo ; ce n'est cependant pas la relation transtextuelle au texte de Ronsard qui importe, mais le rôle de la traduction dans le commentaire de Muret, qui l'occulte littéralement². Les élèves sont invités eux aussi à faire un travail de sélection dans les informations données, en gommant ce qui ne leur apparaît pas nécessaire pour la compréhension (et ce terme est suffisamment vague pour laisser à chaque groupe le choix du degré de compréhension exigible : lieu de discussions souvent sévères entre les élèves dans les groupes). La tâche exige enfin des élèves qu'ils choisissent entre ce qui relève du chapeau et des notes, ce qui amène à effectuer une distinction entre sens global et local. Si les élèves travaillent sur traitement de texte, il est possible de rajouter une consigne, qui peut rendre l'exercice plus intéressant assurément :

Réécrivez, dans une syntaxe et un vocabulaire actuels, les notes ainsi reconstituées.

Consigne qui conduit à un travail peu coûteux, mais susceptible de favoriser l'appropriation des notes de Muret et donc la compréhension du poème. En outre, une telle réécriture engage éventuellement une *paraphrase* de Muret, certes, mais aussi une *imitation* : rien n'empêche les élèves d'ajouter leurs propres remarques.

Le deuxième temps de la démarche est un retour réflexif sur l'activité et les textes de Muret. La consigne suivante est donnée aux élèves (qui travaillent toujours en groupe) :

Classez les différentes informations que donne Marc-Antoine de Muret sur les poèmes de Ronsard. Justifiez votre classement en donnant des titres aux catégories repérées.

L'objectif est ici d'aboutir à une typologie (mieux vaudrait dire *des* typologies) des remarques de Muret, pour faire apparaître les formes et les fonctions d'un commentaire traditionnel, et somme toute assez proche de ce que les élèves lisent dans la littérature critique parascolaire. Par confrontation des productions des groupes, il est possible de parvenir avec la classe au repérage de critères formels et fonctionnels, non sous la forme d'un tableau structuré comme plus haut avec les commentaires de P. Veyne, mais sous la forme d'une liste hétéroclite ; il est ainsi possible de repérer :

- des indications intertextuelles, soit par simple indication de la source (extrait 2.2.), soit par citation pure et simple (extrait 3.1.), soit par reformulation et renvoi à la source (extraits 2.1., 2.5.) ;
- des reformulations globales du sens (extraits 1.3., 2.3.) ;

1. Voir *supra*, p. 473 (10.2.2.). Il est possible de faire ce travail, soit avec des documents de papier (dans ce cas, le travail des élèves ne saurait être de recopier les textes de Muret, mais de pratiquer des collages), soit avec un traitement de texte (auquel cas il s'agit d'opérer des « copier-coller » des textes de Muret, avec de simples appels de note dans les sonnets de Ronsard).

2. 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.

- des reformulations locales, soit avec une confusion énonciative, qu'elle soit marquée (extrait 1.1.) ou non (extraits 1.4., 2.4.), soit par distanciation énonciative (extrait 1.2.).

Il est évident que l'intérêt de la démarche ne réside pas dans l'établissement d'un classement canonique, mais dans les discussions que les élèves mènent dans les groupes et au cours de la mise en commun. L'essentiel est que les élèves perçoivent d'une part qu'un discours *métatextuel* est à la fois de nature fondamentalement différente d'une traduction et de fonction proche, d'autre part qu'un discours métatextuel peut prendre plusieurs formes, dont la paraphrase. C'est contribuer au questionnement sur la nature du métatexte que constitue le commentaire scolaire d'un texte littéraire.

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 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 groupe et peuvent avoir à leur disposition des instruments de travail divers ; sans compter que rien n'interdit à l'enseignant d'accompagner ceux qui éprouveraient une difficulté particulière à entrer dans la tâche.

10.3.3. Paraphrases de commentaires

Les deux démarches ci-dessus dessinent le cadre d'exercices divers. Il ne servirait à rien de multiplier la description de démarches didactiques du même ordre. Pour donner cependant de la consistance aux propositions faites plus haut, et toujours dans le souci d'exploiter le matériau textuel rencontré dans le parcours théorique, je me propose d'évoquer rapidement quatre autres activités, les deux premières à partir de paraphrases de Veyne, les deux suivantes à partir d'un autre matériau, concernant des textes narratifs.

Sur le poème de Char, *Dépendance de l'adieu*, Veyne (1990, p. 72-74) a produit une paraphrase linéaire particulièrement représentative de sa manière. Cette linéarité est intéressante à faire reconstruire aux élèves : d'où l'intérêt de leur donner, avec le poème de R. Char, le commentaire de Veyne en puzzle (et réécrit par endroit pour en faciliter une lecture cursive)¹. La tâche des élèves est, comme dans l'activité précédente, de construire un paratexte constitué d'un chapeau introductif et de notes explicatives à partir des bribes de commentaire de Veyne. Cela leur permettra finalement de proposer une annotation typique de la littérature critique parascolaire, comme dans l'édition d'œuvres choisies de Char que Veyne a produite en collaboration avec Marie-Claude Char (Char, 1994, p. 130 *sq.*), mais qui ne présente pas d'intérêt en vue d'une exploitation pédagogique : les commentaires, plus succincts, sont finalement moins accessibles que dans l'ouvrage principal de Veyne sur Char. À

1. On trouvera les documents donnés aux élèves en annexe 13 (document 8 [1 et 2]) ; le commentaire intégral de Veyne est donné en annexe 3.

l'issue de cette activité, il peut être intéressant de demander aux élèves de réécrire le poème de Char en y ajoutant la ponctuation qui correspond à leur compréhension du texte ; c'est leur demander de faire ce que Veyne a lui-même fait, dans sa paraphrase linéaire : le texte de Char, ponctué, est donné finalement aux élèves¹ et discuté collectivement avec eux (ce qui peut engager un débat aussi bien sur les choix de ponctuation de Veyne que sur l'acceptabilité du principe même de cette manipulation du texte). Une fois cette activité critique achevée, il me semble inutile d'entrer avec les élèves dans le détail des formes du commentaire de Veyne : la tâche est ici trop ardue et sans doute peu accessible à des élèves de lycée. La démarche n'a de chance d'être utile que si l'aspect à la fois ludique et propédeutique (à une lecture de Char ou à une étude des formes de la critique des auteurs) est mis en avant par l'enseignant et assumé par les élèves.

Un autre commentaire de Veyne peut être mis à profit pour amener les élèves à lire Char et à découvrir les fonctions et les formes (comme les limites) de la paraphrase dans le commentaire de texte : il s'agit du long commentaire de *Vermillon*, qui cite une paraphrase faite par Char lui-même. L'activité, plus longue et plus complexe, peut déboucher sur une réflexion plus riche. Dans un premier temps, les élèves sont invités à lire le texte de Char, puis le commentaire de Veyne², distribué aux élèves, est lu par l'enseignant ; la lecture à haute voix par l'enseignant est ici indispensable, pour en faciliter l'accès : la nature conversationnelle de l'échange, qui fait en grande partie la saveur du propos et sa simplicité, peut rendre difficile son approche dans une lecture silencieuse. Après cette lecture à haute voix, le commentaire de Veyne-Char est paraphrasé et discuté collectivement en classe. Puis les élèves, en groupe, sont invités à répondre à la consigne suivante :

Surlignez dans le commentaire, ce qui vous aide le plus à comprendre le texte de Char. Si vous avez des désaccords dans le groupe, surlignez d'une couleur les passages sur lesquels il y a unanimité et d'une autre ceux qui ne font pas l'objet d'un accord collectif.

À l'issue de cette activité, ce n'est pas le commentaire que l'on va, dans un premier temps, toucher, mais le poème. Fort de l'*autorité* de Char qui, à sa manière, *réécrit* son texte, on demande aux élèves de faire à leur tour une réécriture du texte, en fonction de sa paraphrase (par Veyne et par Char). La consigne suivante est donnée aux élèves :

Réécrivez le poème de René Char, selon votre libre choix, si vous le jugez utile. Vous pouvez modifier, supprimer, ajouter des mots : utilisez pour cela les indications du commentaire qu'en ont proposé Char et Veyne.

La démarche n'engage pas nécessairement de réécriture : l'aspect *littéraire* d'un texte tient précisément au fait que, pour peu qu'on s'interroge sur le choix d'un mot, d'une tournure ou de tout élément stylistique, on reste souvent bloqué et trop

1. Annexe 13 (document 8 [3]) : je rétablis ce texte à partir du commentaire de Veyne, qu'on trouvera intégralement en annexe 3.

2. Ces documents se trouvent en annexe 13 (document 9) ; le commentaire de Veyne est légèrement tronqué : on en trouvera la version intégrale en annexe 3.

respectueux de la forme initiale du texte¹. Mais le syndrome Godchot ne touche pas que l'armée² et il est possible d'amener les élèves, sans intention polémique à l'égard de l'auteur, de poser qu'un texte peut être modifié pour être mieux compris ou goûté, si les deux ne coïncident pas.

Le travail suivant ne relève plus de l'écriture palimpseste mais repose sur elle pour aboutir au *commentaire* :

Parmi les vers que vous avez réécrits, choisissez celui que vous préférez et expliquez ce qui fait la différence entre votre version et la version originale. À partir de cette analyse et en vous aidant encore de la paraphrase que Char propose de son poème, faites des hypothèses sur les raisons pour lesquelles ce vers a été écrit ainsi et pas autrement.

La consigne peut sembler alambiquée, mais il était important de ne pas donner à penser que la tâche de réécriture, *in fine*, était illégitime, ni que le texte est tel qu'il est par une nature inaccessible à la discussion ou à la remise en cause : c'est bien un faisceau d'hypothèses que l'on reconstruit quand on commente.

On aura observé que le commentaire ainsi produit se sera appuyé sur de multiples *paraphrases*, conçues non comme des premières étapes, mais comme des éléments constitutifs du commentaire : la paraphrase (*largo sensu*) de Veyne et celle de Char ; la paraphrase de cette paraphrase par la classe ; la paraphrase (réécriture) du texte de Char par les élèves... Cette importance donnée à la paraphrase dans l'activité peut être en fait l'objet d'une réflexion avec les élèves, à l'issue de cette activité. Il peut être également intéressant de s'interroger avec eux sur les frontières entre paraphrase et commentaire, sans volonté d'arriver à une réponse univoque, mais avec le seul objectif de questionner ces frontières mêmes.

10.3.4. Commentaires de paraphrases

C'est à M. Charles (1995, p. 61 *sq.*) que j'emprunte le matériau de l'activité suivante : on se souvient peut-être que je me référais plus haut à Charles pour poser le résumé comme un outil de base du commentaire³. Poursuivant mon entreprise d'exploitation didactique du matériau engrangé au cours de mes recherches théoriques, je prends ici Charles au mot, ou à la lettre, en utilisant ses propositions pour en faire un objet de réflexion avec les élèves.

Sans entrer dans le détail de sa « méthode », précisons que M. Charles veut illustrer celle-ci à partir d'une analyse d'une scène de la *Recherche* de Proust⁴, la dernière du *Côté de Guermantes* ; c'est pour construire « une première cohérence (provisoire) du texte » (*ibid.*, p. 60), première étape du « protocole » d'analyse, que M.

1. Que cela soit la même chose pour un article de journal, une publicité, une recette de cuisine ou un poème est évident : la littérarité n'est qu'une posture de lecture scolaire qui engage le respect de la lettre...

2. Sur le colonel Godchot et sa « traduction en vers français » du *Cimetière marin*, voir *supra*, p. 203 (4.1.7) et, pour une utilisation pédagogique, p. 478 (10.2.4.).

3. Voir *supra*, p. 444 (9.3.5.).

4. Proust (1988), p. 861-884.

Charles en propose un résumé. Afin de faire ressortir que tout résumé porte les « traces » d'une « lecture » (*ibid.*, p. 63), il en propose trois autres :

- le résumé de Pierre Clarac et d'André Ferré, dans la première édition de Proust dans la Bibliothèque de la Pléiade (Proust, 1954, p. 1212) ;
- le résumé de Jean Milly et d'Élyane Dezon-Jones, chez Garnier-Flammarion (Proust, 1987, p. 401) ;
- le résumé de l'édition de J.-Y. Tadié (Proust, 1988, p. 1980).

C'est ce dossier (constitué de ces trois résumés et de celui de Charles) qui est livré aux élèves¹.

L'objectif de ce travail ne peut s'inscrire à mes yeux, plus encore que les autres démarches ici proposées, que dans le cadre d'une étude programmée de l'auteur concerné et de la lecture de cette scène en particulier². Mais pour accéder à cette *lecture*, le passage par le travail de réflexion sur les choix faits par les auteurs des résumés, pour n'être pas économique en temps, peut être intéressant didactiquement. Concrètement, il s'agit de passer par une écriture palimpseste, sous la forme d'une traditionnelle paraphrase amplificatrice, pratiquée couramment dans les systèmes d'enseignement fondés sur la rhétorique³. Les élèves sont donc invités à suivre la consigne suivante :

Écrivez la scène résumée par ces quatre textes.
Ne vous contentez pas de suivre un résumé particulier, mais faites, en cours d'écriture, une sélection dans les quatre résumés des éléments que vous voulez expander.

Le travail se fait en groupe, selon une modalité précise : des rôles sont clairement assignés à chaque élève (par l'enseignant ou par le groupe lui-même), de façon que chaque groupe ait en son sein un *scripteur* (qui a la maîtrise de la graphie et de la correction d'ensemble du produit : le responsable de l'*elocutio*, en quelque sorte) ; un *dicteur* (ou responsable de l'*inventio* : c'est lui qui dicte le texte à écrire) ; un *lecteur* (des documents à lire et à produire : il vérifie dans les résumés si les données sont bien réexploitées et dans le texte produit si la cohérence d'ensemble est respectée) ; un *modérateur*, chargé de gérer à la fois le temps de la tâche, les interactions entre les élèves et la mémoire du groupe sur les choix faits pour la réalisation de la tâche⁴.

1. On trouvera en annexe 13 (document 10) le document donné aux élèves. Une précision pratique : il y a quelques mots difficiles à comprendre (« redoute » par exemple) ou quelques noms propres sans doute énigmatiques (aussi bien « Mme Carnot » que « Philippe de Champagne », entre autres). Plutôt que de donner les renseignements aux élèves par des notes sur le document, je préfère agir différemment selon les cas : soit prévoir une feuille avec des renseignements qui seront sans doute demandés, soit demander aux élèves de vérifier dans les instruments qui sont à leur disposition ; les deux choix sont évidemment possibles dans une même classe, selon les groupes.

2. Ou d'une autre, évidemment : il suffira alors de prendre, dans les éditions concernées, les résumés correspondants.

3. De l'Antiquité (voir *supra*, section 1.1.) au siècle dernier (voir *supra*, section 1.3.).

4. Précisons que le partage des tâches ne dessine aucune exclusivité : tous les élèves partagent tous les rôles (tous doivent « trouver des idées », « vérifier qu'on suit bien les résumés », etc.), mais certains sont davantage investis que d'autres. Un tel fonctionnement n'est efficace que si les élèves ont appris à travailler de la sorte (à cet égard, voir *supra*, p. 419 [9.2.1]). Notons que cette manière de travailler convient à la plupart des démarches présentées dans l'ensemble du chapitre, mais qu'elle s'impose ici, par la nature même de la tâche.

On aura noté que la consigne précisait que la sélection des objets d'expansion à prélever dans les résumés était à faire « en cours d'écriture » : on aura reconnu là l'application du principe énoncé dans l'avant-dernière section (10.1.) : l'écriture est une aide à l'activation des compétences exigées en lecture. Ce travail d'écriture, si les activités inhérentes aux différents rôles distribués dans le groupe ont été menées à bien, permet de demander aux élèves de parvenir à une comparaison explicite des résumés, qu'ils auront faite spontanément dans le travail d'écriture. La consigne suivante est donnée aux élèves :

Dans votre travail d'écriture, vous avez dû, pour respecter un résumé, en « trahir » d'autres.
Faites le point sur les différences entre les résumés, que vous avez remarquées pendant la rédaction de votre propre texte.

Empruntons à Charles l'analyse des différences notables entre les résumés (Charles, 1995, p. 63) :

- un fait peut être ou non mentionné : la « découverte considérable dont il sera question plus loin » est indiquée comme telle dans un seul résumé, qui est par ailleurs le plus court ; le duc de Bouillon, Mme de Silistrie, Mme Carnot apparaissent chacun une fois dans un résumé différent ;
- un fait peut être mentionné à telle ou telle place : la maladie du cousin intervient ainsi plus ou moins tôt ; le tableau du duc peut suivre ou précéder la mention de Swann ;
- un même élément peut recevoir des noms différents : je passe sur le cousin, qui est successivement Amanien, marquis d'Osmond, ou Amanien d'Osmond ; les monnaies de l'ordre de Malte peuvent être, plus curieusement, une monnaie de l'ordre de Rhodes ; le cas le plus intéressant est évidemment le « Philippe de Champagne » ou le « prétendu Philippe de Champagne » qui devient un (faux) « Velasquez » – hors de toute malveillance, bien entendu.

L'objectif de ce travail de comparaison est de parvenir avec les élèves à un simple constat : le résumé d'un texte, sa paraphrase la plus simple, est l'expression d'une lecture particulière ; ce qui est attendu du commentaire est précisément l'explicitation de ces choix de lecture. Comme le dit M. Charles (*ibid.*) :

Le critique doit décider de tout et, par exemple, du lieu où il va placer le cousin mourant (comme le ferait un auteur) : au moment de l'annonce ? ou bien au moment où le fait devient un épisode marquant ?

Une telle réflexion avec les élèves est de ces réflexions *en acte*, qui ne débouchent pas nécessairement sur un savoir canonique construit, mais qui, combinées à d'autres, engagent un autre rapport aux textes, à leur lecture et à leur commentaire. Dans cette démarche spécifique, le débouché naturel de la comparaison des résumés est la lecture du texte de Proust, qui sera d'ailleurs guidée par les questions que se seront posées les élèves dans l'activité précédente ; ces derniers peuvent en effet être tentés de voir des contradictions entre les résumés, donc des erreurs faites par certains d'entre eux (par exemple : l'ordre des événements, dont on vient de parler ; ou encore les variations sur la monnaie de l'ordre de Malte ou de l'ordre de Rhodes, sur Philippe

de Champagne ou Velasquez) : il est possible de poser avec les élèves l'hypothèse qu'il n'y a pas là de contradiction, mais des manières différentes de rendre compte d'un même fait. La lecture du texte de Proust (faite à haute voix par l'enseignant puis par chaque élève) puis son étude, selon le protocole de la lecture méthodique, permettront d'infirmer ou de confirmer cette hypothèse, ainsi que le degré de proximité ou d'éloignement par rapport à l'original des productions des élèves.

Si une telle démarche est possible avec n'importe quel extrait de roman (même si tous les romans ne bénéficient pas de cette tradition éditoriale proustienne qui oblige les éditeurs à proposer, en marge de leur édition, un résumé de l'œuvre), il est possible aussi d'envisager un travail équivalent avec des résumés rédigés par des élèves : il ne s'agirait pas alors de leur demander de produire le texte correspondant (qu'ils auraient en effet déjà lu), mais de comparer les choix faits par les auteurs des résumés, avec comme moteur de la démarche la décision de construire collectivement un autre résumé – un résumé consensuel ou au contraire un résumé à choix multiples pour faire ressortir les divergences entre les lectures des élèves. Inutile d'entrer dans le détail d'une telle activité qui dépend trop des productions des élèves : mais on voit bien que la même logique est à l'œuvre, qui fait ressortir les choix faits, sans être explicités, dans l'acte de paraphrase¹. S'il fallait encore élargir le champ des propositions didactiques en la matière, il faudrait ajouter que le même travail de comparaison de paraphrases pourrait se faire à partir de paraphrases produites par les élèves sous forme de pastiche ou de parodie des paraphrases de Veyne et de Muret, sur Char et Ronsard ou sur n'importe quel autre poète.

Terminons ce tour d'horizon de pratiques sur la paraphrase en évoquant un travail possible de comparaison de quatrièmes de couverture d'un roman célèbre, *L'Éducation sentimentale*, choisi ici pour renvoyer au premier corpus étudié pour déterminer les conditions du jugement de paraphrase². Il n'est pas utile d'entrer dans le détail d'une démarche dont les fondements didactiques ont été depuis longtemps déjà bien posés par Y. Reuter³. Je me propose simplement de montrer ici comment une telle démarche peut s'insérer dans la problématique qui est la mienne. Je choisirai pour cela un corpus réduit à quatre éditions en collections de poche de *L'Éducation sentimentale*⁴ :

- (1) Flaubert (1965), Livre de Poche (notice et notes de P. de Sacy) ;
- (2) Flaubert (1983), Livre de Poche (commentaires et notes de D. Leuwers) ;
- (3) Flaubert (1985), GF (édition établie et présentée par C. Gothot-Mersch) ;
- (4) Flaubert (1989), Pocket (commentaires de P.-L. Rey).

L'hétérogénéité des relations transtextuelles ici réalisées entre ces textes et le roman de Flaubert pouvait permettre à la démarche d'être intégrée dans la précédente

1. Le principe d'une telle activité a été proposé par A. Béguin (1982, p. 126-133) et par J. Verrier (1982, p. 108-110). Ce dernier précise l'intérêt de ce qu'il décrit comme un « processus de lecture-écriture » : « Trop souvent, écrire c'est reproduire. Voilà un exercice où écrire est une étape dans le processus de lecture » (*ibid.*, p. 109). On a vu plus haut, (p. 454 [10.1.2.]) le rôle de la paraphrase dans la mise en œuvre d'interactions lecture-écriture.

2. Cf. *supra*, sections 6.1. et 6.2.

3. Cf. ses articles sur « L'Objet-livre » (1981) et sur « la quatrième de couverture » (1992b).

4. On trouvera la reproduction de ces quatrièmes de couvertures en annexe 13 (document 11). Je remercie Laura Desdemaines-Hugon pour son aide dans la constitution du corpus.

section. Mais ce qui m'importe ici est la diversité des formes de *résumés*, et les frontières qu'ils entretiennent avec le commentaire : d'où sa place ici.

La consigne suivante est donnée aux élèves :

Dans ces quatre textes, qu'est-ce qui résume le roman de Flaubert ? Indiquez avec précision, pour chaque document, où commence et où finit le résumé.

Il y a des chances pour que le texte 1 soit entièrement rejeté : c'est l'auteur qui parle de la fabrication de son ouvrage ; l'histoire n'est pas mentionnée (le seul syntagme « mon bouquin » ne peut tenir lieu de *résumé*) ; mais que dire du texte 4 ? Il concerne également la *fabrication* non du manuscrit, mais de l'ouvrage que l'on a sous les yeux, faisant référence (dans un effet de détextualité assez typique) à la fois à l'auteur (non comme écrivain mais comme personne, prise comme acteur dans un contexte historique précis) et aux personnages du roman ; pour autant, il y a *résumé* du roman dans des indications subreptices : « l'itinéraire amoureux [...] de Frédéric [...] dont le destin croise les journées de la Révolution de 1848 ». Le texte 3 fait lui aussi référence à Flaubert, à qui il donne la parole pour *résumer* ses intentions, ce qui aboutit à un résumé de l'histoire ; suivent deux paragraphes, écrits par l'éditeur, où il n'est pas sûr que les frontières du résumé soient évidentes : discours sur l'œuvre et sur sa rédaction par l'auteur, ce commentaire distille des informations propres à un résumé, mais dont le caractère généralisant est en même temps assez éloigné de la forme canonique du résumé narratif. Les mêmes phénomènes se voient dans le texte 2 (références aux choix de l'auteur, informations sur les personnages et leur *représentativité*), mais les frontières sont peut-être plus facilement délimitables.

Sans qu'il soit plus nécessaire que dans la démarche précédente de parvenir avec les élèves à un savoir posé comme définitif, le but de cette démarche est essentiellement de susciter la discussion et la réflexion sur une question qui ne saurait tenir à cette seule activité : comment la paraphrase (sous la forme du résumé ici) s'insère-t-elle dans un commentaire ? Comme l'ensemble des « exercices » présentés dans ce chapitre, elle relève d'une approche didactique de la paraphrase, non en ce qu'elle produit un savoir normé, mais en ce qu'elle engage, par la difficulté à définir les frontières et la nécessité d'établir à chaque fois un jugement de paraphrase, une *négociation* sur les formes discursives : tel est l'intérêt pédagogique principal de l'importance donnée à la notion de paraphrase avec des élèves.

CONCLUSION DU CHAPITRE 10

Ce à quoi aboutissent les propositions de ce chapitre est essentiellement une remise en cause des tâches scolaires : entendons par là la nécessaire relativisation des incantations magiques ordinaires, comme ces menus échantillons : « lis davantage et ton orthographe s'améliorera » ; « travaille plus et tu progresseras » ; « écoute et tu comprendras »... Injonctions qui ont souvent pour effets de contribuer à construire la figure du « forçat » qu'A. Barrère (1997, p. 230-235), dans *Les Lycéens au travail*, a bien décrit (*ibid.*, p. 235) :

Le « forçat » est une figure tragique de l'expérience scolaire car il essaie toujours sans y parvenir de combler la distance entre son travail et ce qu'il en obtient, sans pour autant pouvoir remettre en question, ni la nécessité d'en obtenir quelque chose, ni l'espoir d'y arriver un jour. Le lycéen fait alors un travail privé de sens ; l'expérience du « forçat scolaire » est aussi celle de l'absurde.

Quand on ajoute que ce portrait¹ est celui de « la moitié des élèves de milieu populaire », selon l'échantillon étudié par A. Barrère (*ibid.*, p. 234), il y a lieu de penser que les tâches scolaires ont à être questionnées, dans leur forme comme dans leur fonction.

La paraphrase peut être un atout (parmi d'autres !) dans cette mise en cause objectivée des tâches scolaires, si l'on met en lumière avec les élèves l'injonction paradoxale que représente la paraphrase². Les démarches décrites ou proposées ci-dessus participent de cette logique didactique.

1. Portrait qui peut être incarné par Gwenaëlle, lycéenne dont les difficultés sont décrites, à partir d'entretiens, dans Bautier et Rochex (1998, p. 242-252) : « Face à de telles difficultés, qui lui valent régulièrement d'être qualifiée de "trop scolaire" par ses professeurs, Gwenaëlle ne sait guère qu'en appeler, de manière quasi rituelle ou incantatoire, au "travail" » (*ibid.*, p. 245). Sur cet usage scolaire paradoxal du mot « scolaire », cf. *supra*, p. 187 et n. 1 (conclusion au chapitre 3). Il faut noter d'ailleurs que Bautier et Rochex, curieusement, reprennent assez volontiers à leur compte ce paradoxe, sans véritablement l'interroger.

2. Et que le chapitre 3 a mis en lumière.

CHAPITRE 11 :

Pour une réflexion métacognitive sur la paraphrase

INTRODUCTION

Le chapitre précédent explorait les moyens d'amener les élèves, plutôt qu'à enregistrer l'interdit de la paraphrase, à questionner sa légitimité. Cette entreprise a fait apparaître une constante progression dans l'abstraction et l'objectivation de la paraphrase : de simple outil, elle est devenue objet de réflexion autonome ; la paraphrase était conçue comme mode de rapport au texte littéraire, soit dans son engendrement, soit dans son approche métatextuelle, mais hors de toute référence à la production d'un commentaire de texte normé.

C'est à cela que sera consacré le chapitre qui suit, où la paraphrase redevient ce qu'elle est dans le discours scolaire : un problème à traiter dans le cas du commentaire littéraire, où elle est considérée comme un *défaut*. Si l'on s'est attaché, dans ce travail, à montrer qu'une telle *évidence* était à tout le moins problématique et qu'il n'était possible ni de donner une définition précise de la paraphrase, ni de délimiter des frontières claires entre paraphrase et commentaire, ni de condamner uniment la paraphrase, il n'en reste pas moins que la paraphrase est posée comme un problème et que le (méta)jugement de paraphrase est toujours possible, à la lecture d'une copie, dans l'esprit de tout correcteur, même le plus bienveillant ou le plus conscient des fluctuations des notions. Et c'est bien cela qui peut devenir un objet d'apprentissage avec des élèves de lycée, engagés dans la découverte d'un genre d'écrit particulier, le commentaire ou l'étude littéraire normée¹.

Faire de la paraphrase un objet d'apprentissage veut donc dire engager les élèves à envisager la réception de leur écrit et le jugement de conformité à la norme. Si la paraphrase n'est pas délimitable en tant que telle, son questionnement peut devenir une entrée dans l'apprentissage du commentaire : travailler sur la question de la paraphrase avec les élèves peut, en ce sens, les aider à développer leur « clarté cognitive » dans le domaine de la production métatextuelle. Cela revient à améliorer leur conceptualisation du commentaire de texte, c'est-à-dire l'ensemble des conceptions qu'ils se font des savoirs et des savoir-faire, à mobiliser pour réussir un

1. Rappelons que dans les nouvelles épreuves du baccalauréat, le sujet de type 2 est, dans les séries générales, un « commentaire littéraire » qui consiste en des « questions d'observation du texte » suivies d'un « commentaire composé » ; dans les séries technologiques, le sujet de type 2 est une « étude littéraire » qui comprend les mêmes « questions d'observation du texte », suivies cette fois de « questions d'analyse, d'interprétation ou de commentaire ».

commentaire de texte ; nécessité pour qu'ils perçoivent éventuellement des savoirs ou des savoir-faire à compléter ou à acquérir. Les mots ici utilisés sont assez communs pour ne pas donner à penser qu'il s'agit là de l'élaboration d'une taxonomie d'objectifs : cela dessine plutôt un programme didactique où la complexité des objets à l'œuvre n'est pas un obstacle mais le fondement de l'apprentissage.

En introduction de cette partie, j'ai dit mon positionnement concernant la dimension praxéologique de mon travail : non prescription (institutionnelle) ni description (scientifique), mais proposition d'action, dans le cadre d'une intervention didactique. Ce chapitre rendra compte d'une démarche d'apprentissage, sous forme d'une « séquence didactique », avec des élèves de lycée, que des collègues de lycée ont bien voulu mettre en œuvre dans trois classes différentes : c'est en l'analyse de la partie la plus exploitable du matériau rassemblé à cette occasion que consiste le chapitre à venir. Dans un premier temps (11.1.), je présenterai la séquence telle que je l'ai proposée à mes collègues, en donnant quelques indications sur les modifications qu'ils lui ont apportées ; puis j'analyserai les discours produits par les élèves, dans le cadre de cette séquence, sur la paraphrase (11.2.).

11.1. UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PARAPHRASE

Tout mot-outil est susceptible de devenir mot-problème.

G. LENCLUD¹

Si la paraphrase peut devenir l'objet d'un apprentissage, c'est à condition qu'elle ne soit pas perçue comme une forme isolable de discours métatextuel, un défaut susceptible d'être circonscrit. Un apprentissage *de* (i.e. *au sujet de*, ou *à partir de*) la paraphrase engage plutôt une réflexion sur l'*acceptabilité* de toute production métatextuelle, qui dépend des conditions d'énonciation, parmi lesquelles prennent place les conditions de sa réception. C'est donc bien le (méta)jugement de paraphrase qu'il s'agit de mettre en question, quand on parle de faire de la paraphrase l'objet d'un apprentissage.

La séquence que j'ai construite et que je vais présenter ici ne prétend pourtant pas devenir *nécessaire*. Si un apprentissage du commentaire de texte passe nécessairement (d'une manière ou d'une autre) par la question de la paraphrase, qu'elle soit ou non explicitée, il n'est pas pour autant indispensable d'en faire une question centrale, objet d'un véritable travail construit avec les élèves. La séquence que je propose, même s'il est possible, évidemment, de la mettre en œuvre telle quelle, se veut essentiellement une sorte de condensé de propositions didactiques qui précisent des *postures* d'enseignement sur la question de la paraphrase. On n'y retrouvera, de ce fait, rien de très nouveau par rapport au travail dans lequel elle s'insère : elle se veut, au contraire, comme le faîte de l'édifice théorique, comme l'opérationnalisation pratique de positions *épistémologiques et éthiques* défendues tout au long de ce travail.

11.1.1. La notion de séquence didactique : une fiction pédagogique

La notion de séquence didactique est actuellement centrale dans les recommandations officielles. La *séquence* est issue des Instructions officielles de 1981 pour le lycée professionnel², qui la définit comme

un ensemble de situations de communication, d'expression et de lecture se motivant les unes les autres à mesure qu'elles font apparaître chez les élèves de nouveaux besoins de formation.

Elle s'est imposée, au cours des années 1980, sans entrer dans les Instructions officielles, dans les écrits didactiques concernant les lycées d'enseignement général et technologique : cette *propagation* s'est faite en réalité *via* les concours internes : les rapports de jurys la conçoivent comme l'élément central de l'épreuve écrite de

1. En ouverture à son article intitulé « Qu'est-ce que la tradition ? », Lenclud (1994, p. 25) écrit : « Il y a des mots-outils et il y a des mots-problèmes. Un mot-outil est un mot qu'on utilise sans trop penser à son sens. Il est une procédure grossière d'identification. L'important, c'est ce à quoi ce mot permet de vite référer [...] Un mot-problème est un mot-outil sur lequel on s'est arrêté. »

2. Note de service du 3 août 1981, *Bulletin Officiel* n° 32 bis du 10 septembre 1981.

didactique¹. La séquence didactique a trouvé sa consécration en faisant son entrée dans les Instructions officielles destinées au collège, où elle est définie² comme un

mode d'organisation des activités qui rassemblent des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances³.

L'intérêt de la séquence didactique à mes yeux est tout entier contenu dans la définition initiale des Instructions officielles pour le lycée professionnel, rappelée plus haut : les situations de mise au travail de la classe se déterminent « à mesure qu'elles font apparaître chez les élèves de nouveaux besoins de formation ». Cela exclut *a priori* les dérives que l'on peut aisément observer actuellement, comme c'était prévisible, dans l'usage de la séquence comme forme d'organisation de contenus indépendante des conditions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage⁴. De fait, il n'est pas anodin que la notion de séquence didactique ait fait florès en même temps que celle de *transposition didactique*, entendue dans son sens le plus étroit et assez facilement assimilable par une conception applicationniste, descendante et transmissive de l'enseignement.

Une séquence, en toute logique, n'a pas à être un carcan mais un outil prévisionnel *qui contient dans sa logique propre les conditions de sa mutabilité*. Une séquence ne saurait en effet être pleinement cohérente *avant* sa mise en œuvre avec les élèves : l'effet de cohérence peut être *imposé* avant, mais n'est *construit* qu'après⁵ ; ce principe veut concilier la nécessaire programmation propre à l'activité d'enseignement et les aléas de toute situation d'apprentissage. S'il est possible, par choix méthodologique, de construire des cohérences didactiques autour de contenus et de savoirs théoriques sur le développement cognitif moyen de l'apprenant, le danger est de penser que ce qui est un *artefact* méthodologique devient un *programme d'action* dans une classe réelle : bien des échecs pédagogiques (de stagiaires ou de jeunes titulaires notamment) tiennent sans doute à l'oubli de cette élémentaire distinction.

Cette rapide mise au point s'imposait avant la description de ce que je propose comme une séquence. Je me suis expliqué plus haut sur le choix que j'ai fait de ne pas me placer dans une logique expérimentale ; libéré de ce qui m'aurait fait obligation de construire un modèle didactique destiné à être rigoureusement évalué, je ne voudrais pas sombrer dans le défaut que je dénonce à l'instant, d'une cohérence *a priori*, précisément sur un sujet, la paraphrase, dont je m'efforce de montrer qu'il impose la plus grande latitude. Cela aurait fait prendre outrageusement un double bénéfice,

1. Voir l'article de N. Denizot (1994, p. 45 sq.). N. Denizot fait ressortir l'ambiguïté de l'extension conjointe de la notion de séquence aux pratiques de classes et aux concours internes, ambiguïté qu'entretiennent certains ouvrages méthodologiques : « La séquence, théorisée pour les besoins du concours, accède donc aussi au statut d'outil d'enseignement, de modèle pour le prof, que l'on invite fortement à bâtir des séquences didactiques, sur le modèle des corrigés proposés pour le concours » (*ibid.*, p. 46).

2. *Accompagnement des nouvelles Instructions officielles* (p. 7)

3. La notion de *séquence* s'oppose donc à *séance*, contrairement à l'usage en primaire, où la séquence désigne une suite d'activités dans le cadre d'un même séance de cours. Le sens de *séquence* n'était d'ailleurs pas complètement fixé en lycée au début des années 1990 : N. Denizot (1994, p. 44) cite un extrait d'un rapport de l'agrégation de lettre classiques de 1990, qui utilisait le mot *séquence* au sens de *séance*.

4. C'est le cas de tous les ouvrages sur la séquence didactique en français : cf., pour un échantillon représentatif, Armand *et al.* (1992), Weinland (1997).

5. La revue *Recherches* a sur cette question élaboré un numéro entier, décisif à cet égard : *Enseignement et cohérence* (1994).

accordé par l'absence d'une évaluation scientifique et par la négligence des conditions d'effectuation réelle.

De fait, ma « séquence » ne serait sans doute pas isolée comme telle dans un ouvrage sur la question ou dans les lieux de formation ; plus qu'une séquence parfaitement construite, il s'agit d'une *suite* de propositions logiquement agencées, qui doit à son tour prendre place dans une séquence. Sans entrer dans le détail d'une programmation didactique, il convient de donner quelques précisions à ce sujet : cette démarche peut être menée à n'importe quel moment de l'année, mais gagne à l'être au moment où la paraphrase apparaît, aux élèves et à l'enseignant, comme un problème dans l'écriture du commentaire ; que ce soit l'enseignant qui, hors de *jugement de valeur*, se trouve amené à faire, à la lecture des copies, des *jugements de paraphrase* qui lui semblent le signe d'une stagnation de ses élèves dans la maîtrise du commentaire littéraire ; ou que ce soit les élèves qui s'interrogent sur l'expression magistrale d'un tel jugement dans leurs copies. Ajoutons que la *suite* d'activités que je propose ici peut s'intégrer soit dans une séquence complètement consacrée au commentaire de texte (dans laquelle pourraient prendre place les démarches présentées dans le chapitre précédent, qui permettent d'interroger les diverses formes discursives de la transtextualité), soit dans une séquence consacrée à un texte destiné à faire l'objet d'un commentaire composé. Je continuerai néanmoins dans les lignes qui suivent, par commodité, à parler de *séquence* pour ma *suite* d'activités, puisque aussi bien les textes en vigueur ne donnent pas de contours précis à la notion de séquence : l'essentiel pour moi est que cette *séquence* ne soit pas perçue comme un objet isolable, mais comme un élément particulier d'un apprentissage global.

Encore une précision, conséquence de quelques-uns des principes exposés plus haut : trois collègues¹ ont accepté de mettre en œuvre dans leurs classes (il s'agit de deux classes de seconde et d'une classe de première technologique²) les propositions que je décris ici : c'est d'ailleurs sur le matériau issu de cette mise en œuvre que sont fondées les deux sections qui suivent. Mais nous étions convenus qu'ils s'approprieraient mes propositions pour les intégrer dans leur propre travail avec leurs classes³ : d'où des variations diverses, qui informent de fait les propositions que je fais ci-dessous et que j'expliciterais quand ce sera nécessaire⁴.

1. Je renouvelle ici mes remerciements à Nathalie Denizot, à Laurent Gachet, à Catherine Mercier, qui m'ont accompagné dans la conception de ma séquence : leurs avis, qu'ils m'ont donnés dans de longues discussions, avant et après la mise en œuvre des activités dans leurs classes, ont intégré la description que je fais ici de la séquence construite.

2. Pour distinguer les deux classes de seconde dans la suite de ce chapitre, je parlerai de la 2^{nde} A et de la 2^{nde} B. La séquence a été réalisée en avril 1996 dans la classe de 2^{nde} A et en février 1998 dans les deux autres. Les lycées auxquels appartiennent ces classes sont le lycée polyvalent hôtelier de Beuvry, le lycée polyvalent Jules Lebleu d'Armentières, le lycée polyvalent Voltaire de Wingles.

3. Dans lesquelles je n'intervenais pas : la démarche était véritablement intégrée au travail ordinaire de la classe.

4. Certains éléments de la séquence présentée ici se trouvent décrits dans mon article dans *Pratiques* (Daunay, 1997a).

11.1.2. Le noyau de la séquence : l'analyse d'une copie d'élève

Le matériau essentiel de cette séquence didactique consiste en l'objet de ma première enquête sur le jugement de paraphrase auprès de professeurs de lycée, à partir du commentaire fait par un élève d'un extrait de *L'Éducation sentimentale*¹. Il s'agit d'amener les élèves à s'interroger sur les conditions du jugement de paraphrase en les mettant eux-mêmes, en tant que lecteurs, en situation d'émettre un jugement de paraphrase, pour pouvoir ensuite à la fois le relativiser et l'objectiver un tant soit peu.

Le texte de Flaubert doit être connu des élèves pour que la séquence puisse commencer. Celle-ci peut donc suivre, *ad libitum*, la rédaction par les élèves d'un commentaire ou d'une étude littéraire², une étude détaillée du texte de Flaubert ou une simple lecture faite par l'enseignant et suivie d'une rapide paraphrase collective. Après que les élèves ont rendu leur copie ou après l'étude ou la lecture du texte, les élèves se voient distribuer la copie manuscrite de l'élève qui a fait l'objet de mon enquête. Les élèves, qui travaillent seuls, doivent signaler les passages de la copie qu'ils jugent paraphrastiques ; la consigne est la suivante³ :

Relisez la copie en notant les passages que vous considérez comme des paraphrases :

- * signalez par un trait dans la marge ces passages ;
- * marquez d'un crochet dans le texte le début et la fin de chaque passage.

N. B. Deux problèmes risquent de se poser :

- * vous pourriez 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.

Quinze minutes environ suffisent pour ce travail, qui est le point de départ d'une réflexion, non une *vérification* : ce travail n'est donc pas noté. Les copies annotées sont ramassées, pour que le professeur puisse en faire une synthèse. La manière de faire correspond au résultat de mon enquête, qui consiste en la copie soulignée (les soulignements, je le rappelle, signalent pour chaque passage le nombre de jugements de paraphrase émis par les professeurs interrogés) ; ce travail peut être fait de façon

1. Voir *supra*, sections 6.1. et 6.2. Tout le matériau pédagogique utilisé dans cette séquence se trouve en annexe 4.

2. Voici un exemple de sujet possible de commentaire ou d'étude littéraire (qui respecte les principes du sujet 2 du baccalauréat) : en première partie, trois « questions d'observation » : « 1) Étudiez les différentes valeurs de l'imparfait dans les deux premiers paragraphes. 2) Relevez tous les mots ou expressions du texte qui rendent compte des couleurs ou de la lumière : classez-les pour faire ressortir les jeux de contraste que le texte veut faire apparaître. 3) Relevez les mots ou expressions du texte qui montrent que Frédéric se pense différent et au-dessus des autres. Justifiez à chaque fois votre réponse. » En deuxième partie, un commentaire composé pour les séries générales et deux « questions d'analyse, d'interprétation ou de commentaire » pour les séries technologiques : « 1) À quoi voit-on que Frédéric vient de vivre un moment exceptionnel ? 2) En quoi le sentiment amoureux de Frédéric transfigure-t-il l'environnement ? » Ce sujet (dans sa version technologique) a été donné aux élèves de la classe de 1^{ère} SMS qui a mis en œuvre la séquence.

3. Dans laquelle on reconnaît les consignes données aux professeurs qui ont bien voulu participer à mon enquête (cf. le document reproduit en annexe 4).

manuelle par le professeur, qui souligne donc chaque passage du commentaire (dactylographié) autant de fois qu'il a été jugé paraphrastique par les élèves de la classe. Il s'agit de construire là un support objectif à une discussion avec les élèves sur la paraphrase.

Je reproduis en annexe 14 la visualisation (par soulignements) des jugements de paraphrases émis par les classes où ce travail a été réalisé. Il n'est pas sans intérêt ici de noter que les résultats d'ensemble sont proches de ceux obtenus dans mon enquête avec les enseignants¹ : sans faire d'analyse statistique des résultats², on voit en effet ressortir à peu près les mêmes grandes tendances que lorsqu'on a affaire aux jugements de professeurs ; certains passages se détachent du reste de la copie parce que jugés particulièrement³ paraphrastiques⁴.

Il est par ailleurs facile d'observer (par un simple regard sur le tracé des soulignements) quelques grandes constantes dans le jugement de la copie⁵ :

- l'énoncé 11⁶, « Il voit de longues flammes rouges au fond de l'eau », jugé paraphrastique par les professeurs à un taux de 45,63%, est fortement taxé de paraphrase dans les trois classes, avec un taux global de paraphrase pour l'ensemble des élèves de 45%⁷ ;

- l'énoncé 16, « La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire » est fortement jugé paraphrastique, avec un taux global de 38,87%, plus élevé que chez les professeurs cette fois (19%)⁸ ;

- la combinaison des énoncés 22 à 24, « 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 », montre en revanche une différence entre le jugement global des élèves et celui des professeurs : on trouve chez ces derniers un taux de 56,8%, contre 23,16% chez les élèves⁹.

1. À tel point qu'il est possible de présenter à la classe ce dernier résultat, au lieu du compte rendu de leurs propres réponses, en signalant l'identité des résultats : cela permet de travailler sur le document que j'ai produit.

2. Sur les feuilles reproduites en annexe, j'ai reporté le nombre de soulignements exacts pour chaque classe (pour cette activité, 34 élèves étaient présents en 2nde A, 32 en 2nde B, 23 en 1^{ère}). Pour comparer exactement les chiffres, il aurait fallu transformer tous les résultats bruts en pourcentages, ce qui n'aurait été d'aucune utilité : l'analyse globale des résultats ne demande pas une approche fine, et peut se satisfaire de l'instrument de mesure grossier que constituent les résultats bruts. Les taux de jugement de paraphrase seront, ici comme dans la section suivante, calculés au cas par cas.

3. Mais rarement majoritairement, chez les élèves comme chez les professeurs (comme on a pu le voir *supra*, section 6.1.).

4. C'est parce qu'il est possible de comparer les résultats des élèves avec ceux des professeurs que je propose ici (comme je l'ai proposé aux collègues qui ont mis en œuvre la séquence dans leurs classes) de faire le travail à partir de l'extrait de *L'Éducation sentimentale*. Il va de soi que ce garde-fou méthodologique n'est pas nécessaire, dans une pratique de classe ordinaire : n'importe quel texte fera l'affaire, comme n'importe quel commentaire d'élève...

5. Je me contente de donner les précisions statistiques pour les trois énoncés qui seront étudiés plus en détail à la section suivante (11.2.4.).

6. Selon la numérotation des énoncés de la copie (reproduite en annexe 4).

7. Avec une pointe particulière dans la classe de 2nde A : 61,49%, contre 32,38% en 2nde B et 38,73% en 1^{ère}.

8. Là encore, la 2nde A a le plus fort taux de jugement de paraphrase : 45,88%, contre 34,37% en 2nde B et 34,78% en 1^{ère}.

9. 2nde A : 30,88%, 2nde B : 22,11%, 1^{ère} : 13,21%.

11.1.3. Évaluation et jugement de paraphrase

D'autres énoncés ressortent, avec des disparités de plus ou moins grande ampleur entre les classes et des variations par rapport aux taux de jugement de paraphrase observés chez les professeurs¹. Mais l'essentiel ici n'est pas l'observation statistique : dans le cours de la séquence, le document construit à partir des soulignements des élèves est photocopié sur transparent et projeté à la classe au cours de la séance suivante. Il s'agit de faire apparaître les quelques passages jugés les plus paraphrastiques selon le nombre de soulignements et de focaliser la discussion sur eux ; l'objectivité ici n'est donc pas de mise : c'est l'*objectivation* des phénomènes jugés paraphrastiques par la classe qui compte². Les élèves, collectivement, essaient d'établir quelques hypothèses sur les raisons qui amènent à juger ces passages paraphrastiques. Peu importent les « bonnes » réponses : il n'y en a pas... Le but est ici de susciter la réflexion sur un problème (le jugement de paraphrase) et sur ce qu'il engage en terme d'apprentissage : la nécessité de prendre en compte, dans la rédaction d'un commentaire, la perception du commentaire comme répétition du texte-source. Les hypothèses sont notées au tableau et pour chacune d'elles, la classe discute des moyens d'intégrer ces passages à un commentaire jugé plus acceptable. Les réponses sont encore notées au tableau et recopiées finalement par les élèves.

Suite à ce travail (qui peut se mener en une heure), au cours d'une séance ultérieure, les élèves se mettent en groupes et sont invités (ayant la copie originale sous les yeux) à réécrire les deux ou trois passages les plus souvent jugés paraphrastiques par la classe. Chaque groupe s'est vu distribuer une feuille où a été reproduit le commentaire, avec des blancs à combler à l'endroit des passages jugés (au cours de la séance précédente) les plus paraphrastiques. 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 cherchez une formulation qui ne puisse pas être considérée comme une paraphrase, en prenant garde que vos propositions s'insèrent bien dans le texte.

Il est possible, mais pas indispensable, de faire une mise en commun ; dans ce cas, elle prend la forme de dictée à l'enseignant³, destinée à favoriser la comparaison des propositions des groupes et à l'établissement d'un texte définitif. Celui-ci sera ultérieurement dactylographié et redonné aux élèves avec en regard les passages jugés paraphrastiques.

1. On peut ainsi observer les énoncés suivants : « Transporté dans un monde dominateur » (19), « Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux » (21), « Il est entouré par un monde obscur et la grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé » (27), « Il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté » (28), « Un vent léger souffle » (30), « Il trouve sa vocation » (35).

2. Ainsi, il est troublant de constater que les citations sont fortement jugées paraphrastiques par les élèves de la classe de première : c'est là un fait qui n'a rien d'absurde, et qui peut donner à penser qu'une certaine représentation de la paraphrase est en jeu, qu'il convient de faire ressortir par la discussion collective. Pour une interprétation de ce phénomène, cf. ci-dessous, p. 515, n. 3(11.2.3.).

3. Sur ce dispositif pédagogique en lycée, cf. Daunay (1997b).

Ce passage par la réécriture d'un document d'élève, à partir de jugements produits par les élèves et non par l'enseignant, est un moyen assez efficace pour mettre en œuvre les conditions d'une *négociation* et non d'une *imposition* de savoirs sur la paraphrase et plus généralement sur le commentaire de texte. Si l'évaluation des enseignants est souvent du ressort du bon sens, on peut faire l'hypothèse que les élèves ont accès à ce bon sens – ce qui légitime d'ailleurs l'évaluation elle-même, censée être comprise et ce que vérifie ici l'identité des moyennes des taux de jugement de paraphrase des élèves et des enseignants.

De fait, le jugement de paraphrase, dans un contexte courant d'évaluation, est de nature *artisanale*, et relève de ce que J.-M. De Ketele nomme le « paradigme de l'intuition pragmatique », dont il donne la définition suivante (1993, p. 60) :

L'acte évaluatif est ici un acte intuitif à bien des titres. Pas besoin de définir avec précision, ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles de l'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats.

Le seul fait de reverser le droit à cette « intuition pragmatique » sur l'élève présente en soi un intérêt, surtout dans un domaine où les frontières sont peu tranchées entre l'acceptable et le non acceptable. L'évaluation est ainsi replacée dans son cadre pragmatique où les *jugements scolaires* sont au départ de simples *jugements énonciatifs* qui gagnent à être analysés en tant que tels : ils sont en effet posés, de ce fait, comme étant le propre de tout sujet parlant – donc des élèves aussi bien.

Cette démarche est d'autant plus légitime qu'elle favorise la prise de distance par rapport à l'objet scolaire, posé ici non comme pouvant être définitivement *normé*, mais comme objet inséré dans une communication où le regard du récepteur est à *prendre en compte* sans pouvoir être totalement *objectivé*. Que la paraphrase se prête particulièrement bien à une telle approche de l'objet scolaire et de son évaluation est assez évident si l'on accepte que l'on n'est pas là en présence d'un *savoir* facile (pour l'expert) à délimiter mais d'une *forme discursive* mouvante. Toute occasion est bonne, il est vrai, pour rompre avec une pratique scolaire trop répandue : la réification de phénomènes discursifs, d'autant que l'un des facteurs d'échec des élèves en difficulté est précisément qu'ils sont trop « scolaires », c'est-à-dire qu'ils prennent au sérieux ce que souvent l'école construit : une rigidification et une normalisation des phénomènes langagiers là où pourtant ils *jouent*¹...

Si l'on se place dans une perspective d'évaluation *formatrice*², le point doit être fait régulièrement avec les élèves sur des aspects touchant à la production de texte, lesquels font l'objet d'une évaluation (ils sont en cela des *critères*) et d'un

1. Cf. Bautier-Rochex (1998, p. 155) : « Pour ces élèves, qui se situaient au collège dans une logique d'effectuation de tâches, le travail de la norme comme moyen de s'en émanciper ne peut être aisément perçu ni mis en œuvre, d'autant qu'il est bien rare que les enseignants explicitent les enjeux de ce travail des formes scolaires ; l'alternative à laquelle sont confrontés les élèves reste ainsi l'adhésion à la tâche ou la transgression de ce qui est alors considéré comme une normativité arbitraire et sans autre valeur que sélective scolairement et socialement. » Sur la figure du « forçat scolaire » selon A. Barrère, voir *supra*, p. 496.

2. C'est-à-dire une évaluation prise en charge par l'élève et qui soit partie intégrante et régulatrice des apprentissages. Sur cette notion (à distinguer de l'évaluation *formative*), cf. la définition de C. Hadji (1989, p. 187). La mise au point la plus claire sur les questions d'évaluation scolaire est encore celle de C. Hadji (1992).

apprentissage (en ce qu'ils peuvent être des *outils* dans la production). La paraphrase est un exemple typique : si elle est reconnue comme un problème par les élèves ou par l'enseignant, elle doit devenir un objet de transaction didactique ; ce qui veut dire que si l'enseignant la pose explicitement comme un signe d'échec du commentaire, il doit la constituer en un objet d'apprentissage et construire avec les élèves une quasi-identité de point de vue sur la question, qui permette une négociation dans les corrections à venir.

11.1.4. La construction d'une fiche technique

L'ensemble de cette séquence s'inscrit bien sûr dans cette logique, qui aboutit à l'élaboration par les élèves d'une « fiche technique »¹ sur la paraphrase, bilan de leur savoir sur la question. Reprenons le fil de la séquence, que nous avons laissée au travail de réécriture de la copie. Au cours d'une séance ultérieure, les groupes se reconstituent, tous les documents utilisés ou construits pendant la séquence étant à la disposition des élèves ; la consigne suivante leur est donnée :

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.

La fiche ainsi conçue, propose trois approches de la notion de paraphrase ; à la définition (qui est en quelque sorte le bilan du travail mené collectivement avec la classe) succède une double exemplification : l'une issue elle aussi du travail collectif ; l'autre étant l'occasion d'une véritable appropriation du savoir ainsi construit, par la recherche d'exemples dans les copies des élèves eux-mêmes.

C'est une même démarche d'appropriation par l'exemple qui clôt la séquence, et qui pourrait en quelque sorte être considérée comme le *test* de cette fiche par chaque élève : avant de rendre le commentaire suivant, les élèves sont invités par le professeur à relire leur copie en soulignant les passages qui leur semblent pouvoir être l'objet d'un jugement de paraphrase. Ce travail a pour but essentiel d'activer ce que la construction de la fiche technique voulait favoriser, la capacité des élèves à mettre en œuvre des procédures métacognitives de retour à la fois sur des notions générales et sur leurs propres productions métatextuelles.

Il est possible, une fois que tous les groupes ont construit leur fiche, d'en rédiger une collectivement : une fiche est choisie par le professeur ou par la classe et est projetée, au moyen d'un rétroprojecteur, à la classe ; une discussion collective

1. Qui peut évidemment prendre tous les noms, dont celui de « fiche-outil », de « bilan », etc.

s'engage pour améliorer cette fiche (soit en corrigeant ce qui est considéré comme faux, soit en supprimant ce qui est jugé inutile, soit en ajoutant ce qui semble manquer), ensuite reproduite, dactylographiée par l'enseignant, et distribuée à la classe.

La « fiche technique » couronne la séquence didactique ici présentée – et c'est à ce titre que la section suivante lui est entièrement consacrée, puisqu'elle proposera l'analyse du fonctionnement de « fiches techniques » produites par les élèves des classes qui ont mis en œuvre cette séquence didactique. La « fiche technique » est davantage ce qu'on pourrait appeler un *objet transactionnel* dans le cadre du cours de français qu'un outil cognitif, même s'il veut évidemment contribuer à développer une « clarté cognitive » chez les élèves à propos du commentaire de texte¹. L'objectif est de donner aux élèves un objet scolaire *discutable, amendable*, parmi d'autres² – qui constituent le dossier d'apprentissage du commentaire de texte que les élèves peuvent se construire au cours de l'année.

La séquence (tout comme son produit final, la « fiche technique ») est centrée sur la production du commentaire de texte et semble négliger de ce fait ce qui, en amont (dans la lecture des textes notamment), peut avoir des incidences sur la production du commentaire. La réflexion sur la paraphrase, face maudite du commentaire, contribue ainsi à « construire du savoir sur *la dimension discursive et la logique interne de l'objet "commentaire composé"* », comme y invitait I. Delcambre (1989, p. 19). La conséquence peut-elle être un surinvestissement rhétorique – centrée sur la simple *elocutio* ? Certes, et certaines études précédentes³ ont montré que le jugement de paraphrase ou de non-paraphrase dépend parfois de simples structures linguistiques. Mais il n'y a rien là de scandaleux : travailler avec les élèves sur les effets de lecture de certains aspects de leurs productions et donner à penser que tout discours agit aussi par sa *surface*, c'est simplement entériner un fait et le constituer comme objet de réflexion, donc d'apprentissage. Sans constituer le commentaire de texte et ses normes comme objets intrinsèquement légitimes, il s'agit d'amener les élèves à percevoir qu'il existe des formes discursives disqualifiantes et à mieux maîtriser les *signaux* de réussite d'un commentaire.

S'il s'agit bien ici de contribuer à « construire le discours de l'explication de texte », pour reprendre les mots d'Y. Reuter (1987, p. 198), cela influe directement cependant sur le mode *et* les choix de lecture du texte à commenter ; empruntons encore à Reuter l'énoncé de ce principe (*ibid.*) :

L'exigence porte moins sur une lecture que sur la production d'un discours. Ce discours est nodal car c'est lui qui sera évalué et qui organise ce qui est à lire, à chercher et à construire dans le texte-support. Il ne s'agit pas d'expliquer ce qui a posé problème mais de poser les problèmes nécessités par le type de discours demandé.

1. Cette exigence de « clarté cognitive », cette *tension* vers une plus grande « clarté cognitive », si elle ne suffit pas à garantir une réussite dans la production d'un écrit scolaire, est un passage obligé pour la maîtrise d'un objet scolaire, quel qu'il soit (cf. Downing et Fijalkow, 1984).

2. Cette « fiche technique » n'a de sens que si elle prend place dans une série d'autres « fiches » sur le commentaire (mais aussi sur d'autres écrits scolaires) : les trois classes où ma séquence a été réalisée étaient familières de cette pratique de constitution de fiches sur les écrits scolaires.

3. Cf. *supra*, sections 6.2. et 6.3.

Un apprentissage de la paraphrase s'entend aussi, *ipso facto*, comme l'apprentissage d'une *posture de lecture*.

11.2. DES SAVOIRS MÉTATEXTELS EN CONSTRUCTION

Dans le vieux conflit entre l'acquisition « naturelle » du langage (c'est en écrivant qu'on devient écrivain disait Queneau) et l'utilisation en classe de théories linguistiques, peut-être la comparaison systématique des mises en mots par les élèves ouvre-t-elle la voie à une réelle « réflexion naturelle ».

FRÉDÉRIC FRANÇOIS¹

La séquence présentée dans la section précédente est tendue par le projet d'élaboration d'une « fiche technique » sur la paraphrase. Dans les trois classes où la séquence a été mise en œuvre, 22 fiches ont été réalisées en groupe : on les trouvera reproduites en annexe 15. Les neuf premières ont été réalisées dans la classe de seconde que, par convention, nous avons baptisée 2nde A ; les fiches 10 à 17 viennent de la classe que nous avons appelées 2nde B ; les cinq dernières de la classe de 1^{ère}.

Je me propose (pour clore par l'analyse de productions d'élèves ce long parcours de la paraphrase dans l'approche scolaire des textes littéraires) d'analyser ces fiches pour y déceler les savoirs en construction des élèves concernant la paraphrase. Il s'agit d'examiner le discours que peuvent tenir des élèves, dans une situation didactique précise – qui correspond à des choix épistémologiques que je partage avec les professeurs qui ont accepté de réaliser la séquence dans leurs classes – sur un problème comme celui de la paraphrase, quand ils sont mis en situation de réflexion sur la question. L'objectif est de mettre en lumière à la fois les savoirs déclaratifs qui se construisent mais aussi les difficultés à combiner ce savoir et un savoir-faire correspondant : la perspective est de faire avancer la réflexion didactique sur un apprentissage possible de la paraphrase.

Je ne distinguerai les fiches selon les classes que quand cela sera nécessaire : la liberté qu'avaient les professeurs d'intégrer ma séquence dans leur progression et de l'adapter à leur classe ou à leurs choix didactiques et pédagogiques crée parfois des *effets* de classe dans la rédaction des fiches, qu'il serait absurde de masquer. Mais il n'est pas question d'aller beaucoup plus loin que le simple constat : sans chercher à *expliquer* telle ou telle variation, il suffira d'en prendre acte, pour mieux faire ressortir des phénomènes généraux dans la rédaction des fiches².

1. Dans François. *et al.* (1984, p. 222). Ces mots terminent l'ouvrage *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, mais peuvent parfaitement s'entendre comme une déclaration programmatique générale pour une didactique du français.

2. Signalons simplement ici quelques caractéristiques générales qui distinguent les classes. Seule la 2nde B a réalisé une vraie dictée à l'enseignant suivie d'un corrigé commun à la classe dans la réécriture de la copie de commentaire de Flaubert : ce qui explique que toutes les fiches de cette classe présentent les mêmes exemples d'extraits jugés paraphrastiques et des réécritures identiques. On reconnaîtra (et on aura l'occasion de les souligner) des similitudes dans certaines fiches des deux autres classes : ce sont là les traces du travail commun à chaque classe.

11.2.1. La mise en scène d'un savoir

La présentation des fiches signale, comme assez souvent dans ce genre de travail, la volonté des élèves de mettre en scène le savoir qu'ils découvrent : d'où des effets de titrage, de soulignement, de disposition, de numérotation des parties, etc. Les marques de cette mise en scène sont à prendre au sérieux, en ce qu'elles sont un des signes non seulement d'adhésion à la tâche, mais d'appropriation du savoir – fût-elle « scolaire », pour redonner un sens positif à un mot que l'école dévalorise¹. Plutôt d'ailleurs que de qualifier de trop « scolaires » les élèves qui attachent de l'importance à cette *technicisation* des savoirs nécessaires à la production de textes scolaires, il faudrait au contraire en prendre acte et accorder une importance accrue à ces objets investis par les élèves, en leur donnant le rôle d'outils de référence avec la classe : cela ne veut pas dire les *réifier*, mais au contraire en faire des objets mouvants, susceptibles de constants remaniements, en fonction des essais de commentaires régulièrement faits par les élèves.

Les titres donnés sont différents selon les groupes. Toutes les fiches portent le titre « La paraphrase » (sauf la fiche 9, qui titre « Les paraphrases »²). Quelques-unes (fiches 1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14) portent la mention « Fiche technique »³, une seule (fiche 1) étant numérotée et replacée (« n° 5 ») dans la série des fiches concernant les techniques d'écriture du commentaire. Les fiches suivent toutes l'ordre proposé par la consigne et proposent successivement (en les numérotant parfois) une définition, des exemples tirés du commentaire du texte de Flaubert, des exemples tirés des copies des élèves.

Le discours des fiches est à la fois descriptif et prescriptif, les élèves convoquant volontiers des schémas discursifs qu'ils maîtrisent intuitivement et qui trouvent des réalisations multiples dans les ouvrages scolaires, parascolaires ou d'un usage social plus large. C'est ainsi que l'on peut aisément remarquer que le dictionnaire sert de référent principal dans la rédaction de la définition (dont on traitera les formes plus en détail ci-dessous), quand c'est le modèle du « guide pratique » (genre qui va du manuel de techniques à l'ouvrage méthodologique pour les examens) qui informe la rédaction des commentaires des exemples : c'est ce qui explique la formule prescriptive « il faut », que l'on trouve plusieurs fois (fiches 2, 5, 19, 20). Cette forme discursive de la prescription se retrouve également dans les commentaires des modifications apportées aux extraits de copies jugés paraphrastiques et reproduits comme exemples dans la fiche : on trouve en effet souvent des remarques impersonnelles générales, qui informent sur ce qu'il faut faire pour éviter la paraphrase ; pour exemple, la fiche 3 : « Pour éviter la paraphrase, on remplace l'extrait par la citation du poème. » À mettre en relation avec cette forme de commentaire, les remarques évaluatives sur les extraits reproduits, comme par exemple dans la fiche 13 :

1. Cf. *supra* p. 187, n. 1 et p. 496, n. 1.

2. Le pluriel « les paraphrases » est utilisé également dans les fiches 9 et 16. Ce qui peut prendre sens dans le discours sur la paraphrase, qui distingue la bonne de la mauvaise paraphrase. Voir ci-dessous.

3. La fiche 12 s'intitule : « Fiche récapitulative ».

Non, cette paraphrase n'est pas acceptable car il n'y a que de la paraphrase, il n'y a pas de commentaire. Rien ne nous aide à situer, à part la paraphrase, le contexte.

Cette forme de discours prescriptif-évaluatif explique l'importance des formes impersonnelles utilisées. Mais souvent les élèves ne quittent pas pour autant leur position d'élève, qui entraîne une forme discursive différente, *justificative*. C'est ainsi que dans la fiche 3, où la description des modifications est en général, on l'a vu, impersonnelle (on trouve quatre commentaires avec « on » + présent), un *lapsus* fait basculer du discours prescriptif au justificatif :

Pour éviter la paraphrase, on a mis des guillemets à l'extrait concerné.

Si le « on » est encore utilisé, le passé composé remplace le présent¹. Certaines fiches s'inscrivent plus systématiquement dans ce registre, comme par exemple la fiche 8 :

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 texte.

La présence de ce « nous », qui désigne le groupe de scripteurs de la fiche, n'est pas rare dans les commentaires des réécritures proposées (cf. fiches 4, 18 et 20), alors qu'il est presque absent des définitions générales ; seule la fiche 22 propose un « nous » qui désigne les élèves scripteurs de commentaires :

Un passage est jugé paraphrastique quand **nous** reprenons les éléments du texte².

Les écrits des élèves, globalement, combinent discours prescriptif et justificatif, qui est assez dans la logique des conditions de production des écrits scolaires, qui assigne à tout écrit scolaire des destinataires divers et pas nécessairement toujours compatibles...³

11.2.2. Le jugement de paraphrase

Il est intéressant de noter quel a été l'écho de la notion de jugement de paraphrase, qui est le fondement même de la séquence – dont la fiche technique est

1. Autres exemples de *on* + passé composé : fiches 13, 14, 15, 16. Cf. encore 11 (« Il a fallu expliquer plus clairement »).

2. Le « nous », en général, désigne les élèves comme lecteurs des extraits : voir ci-dessous.

3. Sur cette question, cf. Daunay (1990). Les destinataires réels de cet écrit sont les élèves eux-mêmes ; mais on sait bien que la figure du professeur comme évaluateur toujours possible du travail ne disparaît pas dans la représentation des élèves en train d'écrire : d'où deux postures possibles de scripteur. C'est ce qui fait plaider, s'agissant de « fiches techniques », pour l'absence d'évaluation et de vérification par l'enseignant de la production et pour la désignation explicite des destinataires de l'écrit (les scripteurs eux-mêmes ou d'autres élèves, de niveau de classe inférieur par exemple).

l'aboutissement. Or, la première consigne donnée pour la construction de celle-ci était :

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.

C'est une définition de *la paraphrase* qui est dans un premier temps demandée, puis il est question de passages *jugés paraphrastiques* : cette double formulation compliquait la tâche des élèves, mais permettait de mieux faire apparaître comment ils avaient construit ou occulté la notion même de jugement de paraphrase.

Dans les classes de 2^{nde} A et de 1^{ère}, l'expression du jugement de paraphrase apparaît assez nettement ; de nombreuses fiches (5 à 8 ; 18 à 22) commencent ainsi par l'expression :

Un passage¹ est **jugé paraphrastique** lorsque/quand [...]

Deux autres emploient l'expression, mais pas dans la définition initiale (fiches 1 et 3) ; une autre enfin (fiche 4) parle d'exemples « **considérés** comme paraphrase »². La classe de 2^{nde} B n'utilise pas l'expression « jugement de paraphrase », même si la notion est à l'œuvre dans la fiche 14 (à propos de citations « **considérées** comme de la paraphrase ») ou dans les fiches 10 et 16 (où l'on parle de passages « **perçus** comme de la narration »). Dans cette classe, si la paraphrase est plus volontiers définie absolument (on y reviendra), la question du jugement du destinataire se reporte plutôt sur l'*acceptabilité* de la paraphrase, notion qui est massivement utilisée dans les fiches de cette classe (fiches 10, 11, 13, 15, 16, 17³). Il faut noter encore les traces de modalisation, qui signalent que la question de la paraphrase est bien de l'ordre de la perception subjective (ainsi les fiches 10 et 16 : « l'élève **semble** traduire le texte ») et qui font référence au destinataire du commentaire⁴. Certes, on est frappé par le peu de références au lecteur proprement dit, que l'on trouve dans les seules fiches 5, 7⁵ et 17 ; mais ce lecteur peut s'incarner dans les élèves eux-mêmes, d'où l'usage du pronom « nous » pour désigner le lecteur collectif d'un extrait de copie cité, comme dans la fiche 15 :

La paraphrase est acceptable et utile quand elle **nous** permet de comprendre et de situer le texte⁶.

La notion de jugement de paraphrase n'est cependant pas facile à manier et l'on voit bien, à la lecture des fiches, que l'usage de l'expression « jugement de paraphrase » n'engage pas à lui seul la maîtrise de la notion. Dans les fiches où

1. Variante : « un texte » (fiche 5).

2. Les fiches 1, 3 et 4 semblent en fait suivre la logique de la consigne, donnant d'abord une définition de *la paraphrase* puis des conditions du *jugement de paraphrase*.

3. Et presque exclusivement dans cette classe, même si l'on trouve la même idée dans la fiche 20.

4. Cf. encore les fiches 5, 6 et 7 qui parlent d'un élément « **dit** paraphrastique ».

5. Cette fiche ne faisant pas état, en revanche, du jugement de paraphrase...

6. Autres exemples du même ordre : fiches 10, 13, 17 (classe de 2^{nde} B).

l'expression du jugement de paraphrase est explicitée, le mot *paraphrase* revient, sans que l'on sache toujours si c'est une façon de parler du jugement de paraphrase (comme c'est le cas dans la consigne) où s'il y a une distinction opérée par les élèves entre paraphrase et jugement de paraphrase. Il n'y a pas de doute sur l'identité des deux objets dans la fiche 3 par exemple, où l'on peut lire successivement (dans les commentaires des modifications apportées à deux extraits de copies) : « Des guillemets évitent le **jugement paraphrastique** » et « Pour éviter la **paraphrase**, on a mis des guillemets à l'extrait concerné¹. »

En revanche, il n'est pas sûr que le mot *paraphrase* soit l'équivalent de l'expression *jugement de paraphrase* dans la fiche 8, où l'on peut lire la définition suivante :

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.

On peut se demander, dans une telle définition, si « les paraphrases » existent bel et bien (dans leur utilité) hors du jugement de paraphrase. On observe un phénomène identique dans les fiches 19, 20 et 22, toutes issues de la classe de 1^{ère}, où il est répété, après qu'a été envisagé le jugement de paraphrase, qu'« on ne peut pas faire un commentaire sans paraphrase »².

Mais l'exemple de la fiche 8 reproduit ci-dessus fait ressortir un autre phénomène : le jugement de paraphrase lui-même est expliqué par la présence de faits linguistiques et textuels posés comme ne dépendant pas eux-mêmes d'un jugement énonciatif :

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.

C'est ce qui amène certaines fiches, qui présentaient la notion de jugement de paraphrase, à poser plus loin que « tel élève emploie une paraphrase » (fiche 20) ; ainsi peut-on « faire de la paraphrase » (fiche 14) ou « employer une paraphrase » (fiche 20) ; ou encore tel passage peut-il « être de la paraphrase » (fiches 11, 14).

De la même façon, il est possible de définir les propriétés de la paraphrase, comme l'attestent les prédications d'identité suivantes, en début de définitions dont certaines pourtant contiennent l'expression « jugement de paraphrase » :

- 1 La paraphrase est le fait de [...]
- 2 La paraphrase, c'est [...]
- 3 Une paraphrase est une phrase composée de [...]

1. On observe un phénomène équivalent dans la fiche 6.

2. La même idée est exprimée, en d'autres termes, dans la fiche 18.

- 7 La paraphrase. C'est lorsque l'on [...]
- 12 Définition. Ce sont [...]
- 14 Faire de la paraphrase c'est [...]
- 16 Les paraphrases sont [...]
- 17 La paraphrase. Définition : c'est [...]

Mais en fait, d'autres fiches, dans leurs définitions, posent la paraphrase comme un objet identifiable, en dehors de tout jugement énonciatif. C'est le cas de toutes les fiches de la 2nde B, où la définition donne un équivalent de *la paraphrase* ; c'est encore le cas des fiches 4 et 9 de la 2nde A.

C'est là évidemment une conséquence de la consigne qui, invitant à donner une définition de la paraphrase, favorisait la convocation chez les élèves du schéma définitionnel typique (« E1 = E2 ») : d'où la définition de la paraphrase comme forme de discours possédant des propriétés dénombrables, au détriment d'une définition faisant intervenir la dimension énonciative de l'objet. C'était assez prévisible : ce qui est en fait plus surprenant, étant donné la prégnance du modèle définitionnel typique, est l'importance donnée malgré tout au jugement de paraphrase.

11.2.3. Contours définitionnels de la paraphrase

Il est temps d'essayer de mieux cerner l'image de la paraphrase (ou, indifféremment ici, du jugement de paraphrase) qui ressort des définitions et des commentaires faits dans les fiches. La paraphrase est rarement donnée comme une *répétition* du texte-source (fiches 1 et 3 seulement) ; mais la paraphrase *reprend* le texte, ses mots ou ses expressions (fiches 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 20), les *copie* (fiches 5, 7, 10, 13, 14, 21)¹, substitue des mots ou des phrases *synonymes* à ceux du texte-source (fiches 1, 2, 3, 6, 7, 19, 21, 22) ou encore en propose une *traduction* (fiches 10, 11, 12, 14, 15, 16)².

Dans une perspective plus globale, la paraphrase *résume* le texte (fiches 3, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 18, 19, 20, 22), le *raconte* ou le *narre* (fiches 1, 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19). C'est en ce sens qu'elle s'oppose au *commentaire* (fiches 3, 5, 8, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22)³. On retrouve donc, par ces mots, le cadre ordinaire de la définition de la paraphrase, dans les manuels ou les paroles d'enseignants : est-ce un effet direct de l'activité menée avec les élèves ou un effet d'enseignement plus lointain ? On ne saurait évidemment le dire, bien qu'il soit tentant, au vu des entretiens avec des élèves analysées plus haut⁴, de penser que la problématique de la paraphrase leur est assez étrangère avant une approche directe : on peut donc penser que la séquence a eu un

1. Les termes de la famille de *reprise* ou de *copie* se trouvent dans les fiches de toutes les classes. Dans la classe de 2nde A, on trouve plusieurs fois la notion d'*identité* (fiches 2, 3, 6, 8). On trouve d'autres expressions de la même idée avec d'autres termes : cf. fiches 4 (« phrase [...] insérée mot pour mot »), 5 (« contient des éléments du texte »), 15 (« expressions reportées »).

2. La notion de *synonymie* est absente de la classe de 2nde B, qui est la seule à utiliser la notion de *traduction*, comme si ces mots étaient complémentaires... Assez curieusement, deux fiches (12 et 16) de cette classe posent la paraphrase comme *interprétation* (au sens, semble-t-il, de traduction).

3. Ou à l'*explication* (fiches 1, 8, 10, 13), à l'*analyse* (fiche 12).

4. Cf. *supra*, p. 361 (7.3.1.).

effet spécifique, qui consiste en la construction d'un discours relativement commun sur la paraphrase ; celle-ci est définie comme le contraire du commentaire, et rangée du côté des formes de la *proximité* au texte-source : la paraphrase *colle* au texte, en le réitérant, soit localement, soit globalement. Notons à cet égard que dans la classe de 2^{nde} A, plusieurs fiches font apparaître l'idée que la paraphrase *suit l'ordre du texte* (fiche 3) ou plus précisément *l'ordre chronologique du texte* (fiches 6, 7, 8, 9).

Toutes les classes, en revanche, stigmatisent comme une source de paraphrase la trop longue citation (fiches 10, 12, 14, 15, 16) ou le trop grand nombre de citations (fiches 5, 12), surtout quand elles sont sans guillemets, donnant ainsi l'impression de recopier le texte (fiches 12, 20, 21)¹. Il semble d'ailleurs que dans de nombreuses fiches, comme on avait pu le voir dans les entretiens avec les élèves², il y ait collusion entre l'idée de reprise et de *plagiat* : une seule fiche (17) utilise ce mot, mais nombreuses sont celles qui posent la paraphrase comme reprise *illégitime*, l'absence de guillemets étant perçue comme un signe sûr de paraphrase. Je reproduis ci-dessous les passages qui établissent le lien entre paraphrase et reprise du texte-source sans guillemets, celle-ci pouvant être présentée comme une *variété* ou comme une *forme concurrente* de la traduction ou de la narration³ :

- 1 Un passage jugé paraphrastique peut ne pas l'être grâce à l'usage des guillemets.
- 4 Phrase extraite d'un texte et qui a été insérée mot pour mot dans un autre texte sans les guillemets. Dans un texte, les exemples mis entre guillemets ne sont pas considérés comme paraphrase, par contre à partir du moment où l'on raconte le texte c'est considéré comme tel.
- 5 Il faut mettre l'élément original entre guillemets afin qu'on le prenne pour une citation et non pour une copie du texte.
- 11 Le terme de paraphrase est employé lorsque le locuteur reprend exactement les mots de l'auteur sans guillemets et donc sans faire de citation.
- 12 Ce sont :
 - des citations du texte sans guillemets ;
 - interprétation, traduction, narration du texte.
- 14 Faire de la paraphrase c'est recopier le texte sans utiliser les guillemets, c'est traduire ou raconter le texte.
- 15 La paraphrase se situe dans le commentaire de texte où sont reportées des expressions du texte sans guillemets, des citations trop longues, lorsque l'élève « traduit » le texte, ou

1. On retrouve l'absence de guillemets posée parfois (mais pas majoritairement) comme signe d'une paraphrase dans les réponses écrites d'enseignants (voir *supra*, p. 334 [7.1.1.]).

2. Voir *supra*, p. 363 (7.3.1.).

3. Il faut noter, dans l'établissement du jugement de paraphrase par les élèves, un phénomène curieux dans la classe de 1^{ère} : le grand nombre de soulignements des citations ; on arrive, en moyenne pour les citations, à un taux de soulignement de 34,72%, alors que le taux est très faible, tant chez les professeurs que dans les autres classes. Il n'est pas impossible que ce soit là un effet de surnorme typographique : l'élève utilise des guillemets « anglais », qui peuvent apparaître mal (la copie manuscrite de l'élève est reproduite en annexe 4) ; peut-être un grand nombre d'élèves de cette classe a-t-il considéré comme une copie sans guillemets ce qui avait en fait le statut de citation. L'explication, de toute façon, ne vaudrait que pour la classe de 1^{ère}, alors que les autres classes posent, elles aussi, la paraphrase comme reprise sans guillemets.

- lorsqu'il raconte ou résume le texte.
- 19 Un passage est jugé paraphrastique quand on reprend le texte sans le commenter tout en le résumant. On peut remplacer certains mots par des synonymes et reprendre le texte sans les guillemets, également énoncer une idée sans la développer, sans étudier les procédés d'écriture.
 - 20 Il peut s'agir aussi de reprendre trop de mots du texte (synonymes, et l'oubli des guillemets pour les citations sans les procédés d'écriture).
 - 21 Un passage est jugé paraphrastique lorsque le texte est recopié sous forme de citations sans les mettre entre guillemets et sans les commenter et en remplaçant certains mots par des synonymes.

Notons que cette définition de la paraphrase comme reprise pure d'éléments du texte est à mettre en relation avec l'étymologie spontanée du mot *paraphrase* qui est parfois entendue comme dérivé de *phrase*, comme le montre la fiche 4, citée à l'instant¹ :

Phrase extraite d'un texte et qui a été insérée mot pour mot dans un autre texte sans les guillemets.

La paraphrase est donc vue ici, dans un sens restreint, comme le contraire de la *citation*, comme le fait apparaître la fiche 11, également citée ci-dessus :

Le terme de paraphrase est employé lorsque le locuteur reprend exactement les mots de l'auteur **sans guillemets** et **donc sans faire de citation**.

On verra plus loin que l'un des moyens d'éviter la paraphrase est d'ailleurs de jouer sur la citation qui, si elle n'est pas trop longue, comme on l'a vu, est un antidote à la paraphrase...

La collusion entre paraphrase et reprise sans guillemets n'est pas constante : on trouve au contraire des fiches (2, 3, 6, 9, 17) où la présence de guillemets n'enlève pas le caractère paraphrastique de l'énoncé, même si elle le rend *acceptable* ; voici, pour illustration, ce que l'on peut lire dans la fiche 2 :

Mais un passage paraphrastique peut être introduit dans un commentaire lorsque [...] ce sont de courtes paraphrases, **entre guillemets**.

Cela renvoie à une idée souvent exprimée : il y a une paraphrase acceptable et une paraphrase inacceptable. Ces mots, on l'a vu plus haut, sont surtout utilisés par les élèves de la classe de 2nde B. Mais les élèves des autres classes posent également que ce qui est stigmatisé comme paraphrase peut avoir sa place dans un commentaire, s'il possède une fonction discursive précise : des groupes de la classe de 1^{ère} posent ainsi qu'« on ne peut pas faire un commentaire sans paraphrase »². En 2nde A, on trouve des formules plus complexes, qui tiennent mieux compte de la logique énonciative du jugement de paraphrase, comme, par exemple, dans la fiche 3 :

1. La même étymologie est à l'œuvre, plus ou moins explicitement, dans les fiches 2, 3, 10, 13, 15, 17.
2. Fiches 19, 20 et 22. Cf. fiche 18.

Un passage jugé paraphrastique peut avoir sa place dans un commentaire si ce passage est suivi d'une explication¹.

Ce sont là, en fait, diverses manières de dessiner le cadre des conditions du jugement de non-paraphrase, qu'il s'agit maintenant d'examiner.

11.2.4. Les moyens préconisés pour éviter la paraphrase

Ce qui précède définissait finalement les conditions du jugement de paraphrase, même quand l'acte énonciatif de jugement est absent ou minimisé dans la réflexion des élèves. De même, par leurs définitions ou par leurs exemples, les élèves dessinent le cadre des conditions du jugement de non-paraphrase. Quelques aspects ressortent de façon claire : la présence de termes métatextuels est ainsi posée comme un moyen de faire chuter le jugement de paraphrase², comme le dit la fiche 1 :

Certains mots suppriment le jugement de paraphrase comme « l'auteur » et « le narrateur ».

Quels sont les mots les plus efficaces en la matière ? *Auteur* et *narrateur* sont souvent recommandés (fiches 3, 4, 8³) mais plus souvent encore utilisés ; le mot *auteur* est régulièrement employé dans les réécritures des passages de la copie jugés paraphrastiques, même quand le mot ne se trouve pas dans l'extrait jugé paraphrastique : seules les fiches 3, 5, 7 et 9 ne l'utilisent pas dans les réécritures ; et encore la fiche 7 emploie-t-elle le mot *lecteur*⁴.

D'autres termes métatextuels sont perçus comme décisifs :

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 texte.

Mais plus que la déclaration⁵, c'est la réalisation qui est ici intéressante ; on peut en effet noter un taux particulièrement élevé de termes métatextuels dans les extraits réécrits (non employés dans l'extrait jugé paraphrastique) : *comparaison/comparer*

1. Des remarques équivalentes sont faites dans les fiches 2, 6 ; la paraphrase est utile à une meilleure « compréhension » du lecteur : fiches 7, 15, 17. Dit autrement (dans la classe de 2nde B) : la paraphrase peut servir à « situer » le texte (fiches 10, 11, 13, 15).

2. On voit évidemment ici l'influence directe de la copie utilisée, qui fait ressortir clairement ce phénomène : cf. *supra*, p. 286 (6.2.2.).

3. Fiches de la classe de 2nde A.

4. Notons que « narrateur » est employé dans les réécritures des fiches 2, 4, 5, 6.

5. Il faut observer ici que l'idée de *terme métatextuel* n'est pas convoquée par les élèves : ce sont des mots isolés qui sont perçus comme susceptibles de faire diminuer le jugement de paraphrase ; cela est particulièrement net dans la fiche 4 où, dans une liste de moyens d'éviter le jugement de paraphrase, on a « la présence du mot "comparaison" » en première position et « la présence du mot "auteur" ou "narrateur" » en quatrième position (ces moyens encadrent des éléments qui ne sont pas des termes métatextuels).

(fiches 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21), *connotation/connoter* (fiches 10 à 14 et 16 à 21)¹, *personnage* (fiches 2, 4, 5, 6, 13.)²

En fait, l'emploi de termes métatextuels (comme sa revendication) est inséparable de l'explicitation de *procédés* – comme de son exigence ; cette dernière est affichée clairement dans de nombreuses fiches³ : or, « nommer » ces procédés (exigence formulée dans les fiches 11, 12, 14) oblige évidemment à l'usage de termes métatextuels⁴. Les mots *auteur* ou *narrateur* sont d'ailleurs souvent utilisés avec le verbe *montrer*. L'expression « l'auteur montre que » est utilisée de très nombreuses fois (fiches 1, 4, 7, 10, 11, 13 à 18, 20, 21) et même posée explicitement à quatre reprises (fiches 4, 11, 13, 18)⁵ comme un moyen de diminuer le jugement de paraphrase ; l'expression la plus claire est dans la fiche 13 :

On a cité beaucoup plus brièvement en gardant les termes importants. On est allé droit au but. **On a employé la forme : « L'auteur montre que... »**

Une telle séquence, « l'auteur montre que », peut être assimilée à une prédication d'identité⁶ entre un élément du texte et un équivalent proposé par le commentaire ; or, on se souvient⁷ que la présence d'une prédication d'identité fait tomber le taux de jugement de paraphrase : il est donc intéressant de constater que les élèves ont intégré cette donne dans leurs fiches. L'importance de cette forme de prédication d'identité laisse peu de place pour d'autres formes ; notons néanmoins quelques équivalents très proches : « le narrateur nous **fait comprendre** » (2, 4, 6), « l'auteur **veut nous faire comprendre** » (8)⁸, « l'auteur nous **fait remarquer** » (2), « Victor Hugo évoque » (4).

Ce n'est d'ailleurs pas nécessairement l'auteur qui *montre* ou *évoque* : ces deux verbes peuvent servir à mettre en relation un élément du texte et l'interprétation du commentateur, sous la forme « E1 *évoque* E2 » (20, 21) ou « E1 *montre* E2 » (3, 7, 8, 19, 22). D'autres verbes peuvent servir la même cause : *prouver* (19), *être assimilé* (21), *rappeler* (22), et, bien sûr, *connoter*, qui a été étudié plus haut (10 à 14 et 16 à 21). Propre à la classe de 2^{nde} B (et commune à toutes les fiches de cette classe, de 10 à

1. Soit les classes de 2^{nde} B et de 1^{ère}. Il y a là un effet assez direct d'enseignement (qui ne date certainement pas de la séquence), d'autant plus apparent que la classe de 2^{nde} B utilise le substantif « connotation », quand la classe de 1^{ère} utilise le verbe « connoter »...

2. On a vu (*supra*, p. 286 [6.2.2.] et p. 311 [6.3.6.]) que ce critère était décisif dans le jugement de paraphrase porté par les professeurs : la présence d'un terme métatextuel fait chuter le taux de jugement de paraphrase. Dans cette copie, les termes « exagération » et « métaphore », les seuls à pouvoir être qualifiés de métatextuels, font baisser fortement le taux de jugement de paraphrase des professeurs ; observons qu'il en est de même chez les élèves : les expressions « Certes, il y a beaucoup d'exagération » (énoncé 17, si l'on se reporte à la copie découpée en énoncés dans l'annexe 4) et « Cette métaphore peut vouloir démontrer que » (énoncé 32) ne sont soulignées respectivement que par un ou trois élèves pour l'ensemble des trois classes.

3. Fiches 11, 12, 14, 15, 18 à 22.

4. Quand la dénomination n'est pas confondue avec le procédé lui-même, comme cela semble être le cas dans les fiches 20 (« Nous avons cité le texte en employant des guillemets puis nous l'avons commenté **en utilisant le procédé d'écriture** ») et 21 (« Nous avons évoqué l'idée du commentaire en utilisant des **citations accompagnées du procédé d'écriture** »).

5. On aura noté que l'usage de la formule comme sa revendication traverse toutes les classes.

6. Comme on a pu le voir *supra* (section 9.1.) dans l'analyse des formes de la prédication d'identité (voir particulièrement p. 414 [9.1.5.]).

7. Voir *supra*, p. 286 (6.2.2.) et p. 311 (6.3.6.).

8. Cette formule est en fait la reprise exacte du procédé observé dans la copie originale sur Flaubert, puisque l'énoncé « c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité » est jugé très peu paraphrastique (cf. *supra*, p. 286 [6.2.2.]), ce qui a sans doute été observé dans la classe de 2^{nde} A.

17), l'expression « faire référence » est un autre moyen d'établir une identité entre un élément du texte et son interprétation par le scripteur : « Le rouge des flammes **fait référence** à la passion » ; « La présence du mot “église” et la comparaison “pareille à une voix qui l'eût appelé” **font référence** à Dieu ». Signalons pour finir, dans toutes les fiches de cette même classe, l'usage de l'expression « on peut y voir », pour mettre en relation un terme et son interprétation¹.

Ce procédé, qui consiste à établir entre deux séquences une relation de *paraphrase* pour éviter le *jugement de paraphrase*², n'est pas explicité par les élèves. Mais c'est sans doute ce phénomène que veut pointer l'exigence d'*explication*, qui est constante ; une remarque comme celle de la fiche 1 : « Un passage peut être jugé non paraphrastique lorsque des explications sont données » est une donnée de base dans les fiches produites dans toutes les classes (voir les fiches 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 18, 19, 21). Lorsqu'une précision est donnée, ce qui est à expliquer est l'*effet* produit (fiches 11, 12, 19), ou un élément textuel, qu'il s'agisse d'un fait de style³ ou d'un extrait⁴.

On a déjà noté plus haut que la *citation* bien comprise (ni trop longue, ni en trop grand nombre), c'est-à-dire la citation *précise, pertinente* (fiches 4, 7, 11) est un élément capital du commentaire non paraphrastique : il faut faire des citations au sens strict – c'est-à-dire sans omettre les guillemets (fiches 3, 5, 12, 19, 20, 21). L'usage des guillemets mérite d'ailleurs un sort à part : il est considéré explicitement, dans un grand nombre de fiches (1 à 7, 9, 12, 14, 17, 19 à 21) comme suffisant pour éviter le jugement de paraphrase, comme le dit la fiche 1 dans sa définition de la paraphrase (« Un passage jugé paraphrastique peut ne pas l'être grâce à l'usage des guillemets ») ou la fiche 3 dans son commentaire d'une réécriture d'un passage jugé paraphrastique (« Des guillemets évitent le jugement paraphrastique »). Cette revendication s'accompagne évidemment, dans toutes les fiches (même dans celles qui ne l'ont pas marquée explicitement) par un usage systématique des guillemets pour renvoyer à un élément du texte. Rappelons que l'on avait noté plus haut une confusion possible entre *paraphrase* et *plagiat* : les guillemets ont donc pour but de *signaler* la citation ; mais de ce fait, ce *signalement* est une marque de l'énonciation du scripteur, dont on sait

1. Dans les jugements de paraphrase qu'ils ont émis sur le commentaire de Flaubert, les prédictions d'identité étaient jugées peu paraphrastiques, même si le taux global de jugement de paraphrase est plus élevé que dans l'annotation des professeurs. Reprenons le tableau 14 proposé *supra* (p. 286 [6.2.2.]) de toutes les prédictions d'identité réalisées dans la copie ; je me contente de rappeler ici le numéro de l'énoncé, accompagné du taux de jugement de paraphrase des professeurs ; je rajoute dans la troisième colonne de droite le taux de jugement de paraphrase émis par les élèves (qui étaient, rappelons-le, au nombre de 89) ; les tendances sont les mêmes, amplifiées cependant chez les élèves :

N° de l'énoncé	TJP (professeurs)	TJP (élèves)
12	1%	15,2%
13	19%	13,48%
16	19%	24,71%
17	1%	10,40%
32	1%	4,96%
33	4,47%	7,86%

2. On a vu plus haut (p. 285 [6.2.1.]) le fondement de ce qui n'est une contradiction qu'en apparence.

3. *Figure de style* (1), *comparaison* (2), *procédé* (18, 21). Noter à ce propos cette affirmation de la fiche 2 : « dans un passage du texte, l'élève repère une **figure de style**, il faut donc **réécrire** ce passage » ; c'est bien la même idée qui est exprimée ici (même si elle cadre mal, évidemment, avec l'idée que la paraphrase est *réécriture* du texte-source, comme le note la fiche 13).

4. *Citation* (6, 19), *expression* (18).

qu'elle fait chuter le jugement de paraphrase¹ : la citation (avec ses guillemets) est donc à ranger parmi ces moyens d'éviter le jugement de paraphrase, par référence directe et explicite à l'énonciation du commentaire, comme l'étaient les prédictions d'identité et comme le sont également les marques de modalisation. On trouve même explicitement l'idée qu'un terme modalisateur peut éviter le jugement de paraphrase : la fiche 4 évoque ainsi, parmi les procédés qui font « exception » au jugement de paraphrase, « la présence de “peut-être” » ; ce qui est glosé ainsi : « L'élève montre son incertitude ». La fiche 7 signale également le procédé et la fiche 3 l'utilise sans le commenter ; toutes les classes sont concernées, puisque la fiche 21 met en œuvre un procédé similaire (« on **peut** penser que [...] ») ainsi que toutes les fiches (10 à 17) de la 2nde B (« on **peut** y voir »).

On relèvera un dernier procédé mis en œuvre, quoique non explicitement revendiqué par les élèves : l'inclusion d'une référence au texte dans le discours du commentateur. On se rappelle² que l'on avait isolé, parmi les facteurs de jugement de paraphrase dans les copies d'élèves, la linéarité des opérations métatextuelles et que leur *masquage* faisait chuter le taux de jugement de paraphrase ; or, une des formes du masquage était l'inclusion de la reformulation dans le discours même du commentaire (par nominalisation de l'extrait cité). Les élèves semblent avoir intégré ce phénomène dans leur réécriture, sans qu'il soit sûr, bien évidemment, qu'ils le font volontairement. Analysons quelques exemples typiques dans chaque classe.

Dans la classe de 2nde A, l'un des exemples pris comme source de réécriture est la phrase suivante extraite du commentaire sur Flaubert³ : « 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. » Plusieurs fiches (2, 4, 6) brisent cette linéarité du récit pour inclure la reformulation dans le commentaire⁴ :

Finalement, par le « ronflement »⁵, le narrateur nous fait comprendre que le passage précédent nous évoquait les pensées du personnage principal.

Une autre formulation, mais qui met en œuvre (différemment) le même procédé, est proposée par les fiches 5 (« Finalement, le ronflement utilisé par le narrateur, fait revenir à la raison le personnage principal ») et 8 (« 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 »)⁶.

La classe de 2nde B présente un phénomène analogue. Une phrase de la copie originale⁷ (« La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire ») est ainsi réécrite :

1. Cf. *supra*, p. 297 (6.2.7).

2. Cf. *supra*, p. 297 (6.2.8.) pour la formulation de l'hypothèse et p. 311 (6.3.5.) pour sa confirmation.

3. Taux de jugement de paraphrase pour la classe : 30,88% (pour les professeurs : 56,80%).

4. Certaines formulations sont identiques, ce qui montre leur origine collective (dictée à l'enseignant).

5. On notera au passage l'usage de la *citation* entre *guillemets* pour marquer la référence au texte. Cf. ci-dessus.

6. Notons que cette même classe avait sans doute construit collectivement une autre réécriture de ce type, puisque l'on trouve dans les fiches 7 et 8, pour *corriger* un extrait de la copie originale (« Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié, sous un flux important de bonheur ») la phrase suivante : « Par la suite, “le flux de tendresse” qu'il ressent le rend complètement rêveur et il devient inconscient. »

7. Taux de jugement de paraphrase pour la classe : 34,37% (pour les professeurs : 19%).

La présence du mot « église » et la comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé » font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine.

La classe de 1^{ère}, quant à elle, a élaboré aussi une réécriture collective qui obéit aux mêmes principes, mais par le biais de l'utilisation du mot « expression ». Reformulant une autre phrase de la copie originale¹ (« Il voit des flammes rouges au fond de l'eau »), elle a produit une reformulation qui commence par : « L'auteur emploie l'expression "flammes rouges" » ; certains élèves ont pu alors s'emparer du mot *expression* pour proposer des écritures semblables par la forme à celles que nous venons d'analyser : « Il utilise également cette expression pour montrer qu'il se libère de ces moments intenses » (19) ; « Ensuite l'auteur emploie le mot "rouge" dans l'expression "de longues flammes rouges" » (21)².

D'autres exemples du même type (plus personnels, c'est-à-dire propres à chaque groupe et non issus de l'écriture collective), donnent à penser que le procédé a été intégré par un grand nombre d'élèves ; en voici quelques exemples, l'extrait jugé paraphrastique étant reproduit à gauche et la réécriture à droite :

3	La cloche, à ses yeux est comme une voie divinatoire.		La cloche comparée à une voix, peut-être celle de Madame Arnoux, montre au lecteur que celle-ci est à l'origine du choix de son avenir.
4	Ils doivent travailler sans s'arrêter, ils n'ont même pas quelques moments de plaisir.		L'auteur nous montre par cette phrase « il fait à peine jour, ils sont déjà bien là », la dureté du travail infantile et l'ignorance du plaisir.
7	La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire.		La cloche, comparée à une voix, peut-être celle de Mme Arnoux, montre au lecteur que celle-ci est à l'origine du choix de son avenir.
8	La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire.		Il ne pense plus au monde extérieur et le fait que l'auteur compare la cloche à « une voix qui l'eût appelé » montre que Frédéric quitte la réalité.
13	Sauf qu'un jour, alors qu'il y a une panne d'électricité, il a la particularité de passer à travers les murs. Il reste enfermé à l'extérieur de l'immeuble et décide donc d'y rentrer comme il en était sorti : en traversant les murs.		Le fait de « traverser les murs » entraîne à penser que le personnage est un peu « magicien ».
22	Frédéric se sentait nerveux rien qu'à l'idée de repenser à Mme Arnoux. En effet, à la l. 23, l'auteur dit que celui-ci était énervé par l'afflux de tendresse qui lui montait du fond de lui-même.		Par ailleurs le fait que Frédéric soit nerveux montre qu'il vit un moment exceptionnel : l'auteur met cette idée en évidence à la l. 23 : « qui l'énervait ».

1. Taux de jugement de paraphrase pour la classe : 38,73% (pour les professeurs : 45,63%).

2. Ce dernier procédé, consistant à utiliser le mot *expression* pour inclure une reformulation dans le commentaire, est utilisé dans cette classe pour une autre citation (19) et dans une autre classe également (2).

Il faut observer cependant que si de nombreux groupes mettent plus ou moins spontanément en œuvre ce procédé, *aucun* ne le décrit et ne le signale *explicitement* parmi les moyens destinés à diminuer le jugement de paraphrase. Savoir *procédural* plus que *déclaratif*, il peut être perçu finalement comme la conséquence indirecte et non verbalisée du travail de réflexion sur le jugement de paraphrase ; reste sans doute à consolider ce savoir-faire en travaillant plus spécifiquement cet aspect dans les commentaires qui suivent la rédaction des fiches techniques.

Comme le contenu de la séquence pouvait le laisser prévoir, c'est bien sur des aspects discursifs de surface que portent les propositions des élèves pour éviter le jugement de paraphrase, comme en témoigne d'ailleurs l'idée de la possible *acceptabilité* d'une paraphrase dans un commentaire : « le but est de l'intégrer dans le commentaire de façon acceptable » (fiche 20)¹ et l'on sait qu'à certaines conditions, « un passage paraphrastique peut être introduit dans un commentaire » (fiche 2). Cette idée d'acceptabilité, essentielle dans les fiches analysées, est précisément ce qui fonde la séquence : en ce sens, la réussite de cette dernière est réelle, même s'il est impossible de faire la part de l'effet d'imposition d'une idée par une logique d'enseignement et de juger de l'intégration de cette notion.

Le problème réside dans la possible réification de tels phénomènes : il serait gênant que la question « comment éviter la paraphrase ? » donne à penser que c'est plus la réponse que le questionnement lui-même qui importe ; ou plus exactement, il serait absurde de penser que l'on pourrait enseigner les moyens d'éviter la paraphrase, en quelques leçons et autant de méthodes... La paraphrase n'étant pas une forme discursive identifiable, il est clair qu'éviter la paraphrase ne veut pas dire mettre en œuvre des moyens identifiables. L'essentiel de la séquence réside, on l'a dit, dans une posture d'enseignement, qui questionne la réception des textes produits par les élèves, en faisant des élèves eux-mêmes des *récepteurs* de ces mêmes textes.

Certes, les effets d'enseignement sont visibles dans les fiches, puisque l'on peut repérer, par les seules réponses des élèves, des façons différentes d'aborder les questions. Mais ce qui ressort essentiellement est la capacité des élèves à se mettre dans la même position que des enseignants-experts dans la perception des faits de paraphrase – si l'on admet que ce n'est pas un discours magistral qui a été tenu aux élèves mais que le savoir s'est construit par de multiples interactions au sein de la classe, dont les divers travaux de groupe. C'est finalement ce que l'on peut retenir de l'analyse des fiches techniques produites par les élèves.

1. Cf. fiche 19.

CONCLUSION DU CHAPITRE 11

Mettre l'accent sur la capacité des élèves à un retour sur leurs propres productions et sur celles des autres élèves, c'est créer les conditions d'un autre regard sur l'apprentissage d'un discours par ailleurs normé. Il n'est pas dit en effet que certaines réécritures proposées par les élèves ne soient pas jugées elles-mêmes paraphrastiques par un certain nombre de professeurs (bien difficile à déterminer au demeurant...) : mais l'essentiel est de créer chez le scripteur les conditions concrètes d'un retour possible sur son écrit, d'une posture métacognitive qui l'amène à s'interroger, non sur la paraphrase qu'il produirait, mais sur le jugement de paraphrase que tel choix d'écriture pourrait engendrer.

Or, ce sont précisément les *signes* de cette posture-là qui sont attendus dans la lecture et le commentaire *littéraires* : l'analyse qui précède voulait montrer que même si la réussite dans l'activité de commentaire peut varier, tous les élèves sont capables de prendre cette posture et d'en produire les signes discursifs. D'où l'intérêt de la séquence proposée, mais qui ne peut se concevoir que dans une posture épistémologique qui brise avec la *surnorme* scolaire en matière de commentaire littéraire. Elle veut entrer dans le cadre d'un programme didactique dont D. G. Brassart (dans Brassart et Reuter, 1992, p. 21) trace ainsi les traits¹ :

Pour une didactique du français, une des directions majeures de l'intervention consiste à proposer aux élèves des aides, des facilitations (procédurales, conceptuelles) qui leur permettent de se construire des représentations plus complexes des tâches et de travailler dans des « espaces de problèmes » plus complexes que ceux dans lesquels ils peuvent spontanément « agir ».

1. Cf. Brassart (1990, p. 86).

Bilan de la cinquième partie

Notre approche de la paraphrase dans les parties qui l'ont précédée ne pouvait mener, dans une perspective didactique, qu'à une démarche de questionnement de l'objet *paraphrase* avec les élèves, qui débouche sur le questionnement du fonctionnement des discours.

La séquence didactique proposée amène les élèves à s'intéresser aux discours qu'ils produisent eux-mêmes, en interrogeant les possibilités de leur réception. C'est dans une logique similaire que des démarches pédagogiques ont été proposées, qui amènent toutes, plus ou moins explicitement, à interroger les frontières des discours : de l'écriture palimpseste à la production d'un métatexte, c'est toujours la paraphrase, dans son essence dialogique, qui est au cœur des exercices décrits.

Ce déplacement de l'approche des textes, des *formes textuelles* aux *fonctions discursives*, ne pouvait manquer de se faire à l'issue d'une étude qui partait d'une archéologie des pratiques de la paraphrase pour arriver à la mise en cause des fondements de sa disqualification.

C'est sans doute là un levier didactique efficace, assez facilement transférable, à l'heure où les programmes du collège sont organisés autour des discours : l'enseignement du français peut assurément gagner à ne pas construire des normes textuelles et discursives pour s'attacher à développer les compétences métatextuelles et métadiscursives permettant de percevoir et de discuter les *jeux* de frontières.

CONCLUSION

Synthèse

L'interdit de la paraphrase dans l'explication de texte littéraire repose sur des principes théoriquement fragiles et une définition instable de la paraphrase : en réalité, il ne porte pas sur un discours métatextuel identifiable, mais sur un effet discursif. Ce dernier relève d'un *jugement* métatextuel de paraphrase, qui dépend de critères fluctuants. Ce qui est en question est l'acceptabilité de la paraphrase et les conditions de cette acceptabilité : dans le contexte spécifique de l'explication de texte littéraire, ces conditions se ramènent essentiellement à la présence dans le métatexte des marques discursives d'une forme de distance avec le texte-source. Une telle approche, passant par une réévaluation du rôle effectif de la paraphrase dans l'apprentissage de l'écriture comme de la lecture, aboutit à sa réhabilitation et conduit à des propositions didactiques visant à développer les compétences métatextuelles des élèves par l'évaluation et la discussion des frontières entre diverses réalisations discursives et des effets en réception de leurs propres productions métatextuelles.

Ce résumé de la thèse développée dans ce travail ne fait que suggérer les différentes étapes qui ont permis d'y parvenir : il convient de les retracer brièvement ici.

Entendue comme une pratique, qu'elle vise la maîtrise de la production de texte (comme c'est tendanciellement le cas jusqu'au XIX^e siècle) ou celle de la lecture (depuis la constitution de la discipline « français »), la paraphrase est importante dans l'approche (scolaire ou non) des textes littéraires de l'Antiquité à nos jours, y compris dans le domaine de l'explication de texte : ce que l'on a isolé comme paraphrase à cette étape (par fidélité au sens premier du mot) est une forme spécifique de reformulation, où s'observe une fusion énonciative entre le texte-source et l'explication – nous l'avons appelée *paraphrase stricto sensu*.

Cette pratique constante de la paraphrase, jusque dans l'explication de texte, n'empêche pas qu'elle fasse, dans ce contexte précis, l'objet d'un interdit constant. Ce paradoxe se résout si l'on considère que ce n'est pas ce qui est *pratiqué* qui est *reproché* : si la paraphrase est en général définie de façon stable comme répétition du texte (ce qui ne cantonne plus le mot à la désignation *stricto sensu*, mais l'élargit à la paraphrase *largo sensu*) et est réputée à ce titre inacceptable (quoique pour des raisons différentes selon les époques), les conditions qui font percevoir l'explication comme répétition sont, elles, instables : une même forme de répétition (selon des critères donnés) peut ou non, selon les cas, encourir le reproche de paraphrase.

Une telle instabilité explique les variations historiques qui amènent une époque à considérer comme paraphrastiques les réalisations métatextuelles d'une autre époque – qui ne manquait pourtant pas de condamner la paraphrase ; cette variabilité se retrouve également dans les annotations d'une même copie d'élève par plusieurs

professeurs. Cela tient à la difficulté à caractériser de façon précise la paraphrase, puisqu'elle dépend d'un jugement en réception, variant selon des paramètres qui ne sont pas toujours objectifs. Il est possible cependant d'isoler certains facteurs facilitant le jugement de paraphrase : il apparaît notamment que certaines marques discursives – celles qui font ressortir la référence au texte-source – engendrent plus de jugements de paraphrase chez les professeurs, quand d'autres font baisser le nombre de ces jugements – par exemple les signes d'une distance énonciative du commentateur.

Cette exigence de la distance est plus généralement privilégiée dans l'enseignement du français : c'est particulièrement ce qui fonde les conceptions dominantes actuellement de la lecture littéraire, conçue comme une forme supérieure de rapport aux textes. Si les fondements théoriques de cette hiérarchisation sont incertains, ses conséquences n'en sont pas moins importantes, en ce qu'elle occulte tout ce qui fait le caractère nécessairement réflexif de toute lecture ; elle se légitime d'un dualisme qui, entre autres formes d'expression, distingue un rapport d'interprétation ou de compréhension des textes littéraires – que ce soit dans la lecture ou dans le discours destiné à en rendre compte.

Or, il est possible de quitter une telle logique d'exclusive pour définir – positivement – la paraphrase comme formulation de la compréhension. Ce qui produit un double effet : d'une part cela permet de considérer le jugement de paraphrase comme un *métajugement de paraphrase*, qui reporte sur l'élève le choix de dire sa compréhension et de s'en tenir à ce qui est perçu comme une répétition du texte littéraire (ordinairement considéré par un correcteur comme ne pouvant pas être répété). D'autre part, il est possible alors de renverser la perspective et de faire apparaître que toute explication – fût-elle perçue comme interprétative – est par nature en partie paraphrastique (en tant qu'elle nécessite une manière de formulation de la compréhension) et qu'inversement toute approche d'un texte – fût-elle perçue comme relevant de la *compréhension* – recèle des formes de distance à son objet.

Ce sont ces formes de distance qu'une didactique centrée sur les compétences des élèves plus que sur des normes extérieures peut faire ressortir et développer. Une approche didactique de la paraphrase peut alors aider les élèves à concevoir et à appréhender les frontières entre les discours plus ou moins acceptables scolairement et à envisager, concernant les discours qu'ils produisent eux-mêmes à partir de textes littéraires, les conditions de leur réception qui fondent leur acceptabilité.

Bilan

Cette synthèse donne une vision d'ensemble de l'économie de ce travail, mais ne fait que suggérer les articulations entre ses composantes – qu'il est possible ici de mettre en lumière. On voit en effet que les parties se répondent de façon circulaire : la première et la cinquième traitent des pratiques pédagogiques et sociales de la paraphrase, que ce soit, respectivement, pour les décrire ou pour en proposer¹ ; la

1. Le lien s'établit plus précisément encore entre ces parties quand on prend en compte l'objet de certaines sections : la section 10.1. exploite les pratiques d'écriture palimpseste décrite en 1.5. ; les sections 10.2. et 10.3.

quatrième partie, qui fait ressortir les formes et les fonctions de la paraphrase dans tout métatexte, répond à la disqualification de la paraphrase analysée en deuxième partie ; la troisième enfin, se trouve être au centre de la réflexion, notamment parce qu'elle consiste à construire la paraphrase comme objet didactique spécifique, à travers la notion de (méta)jugement métatextuel.

Si l'on envisage une autre approche, à partir des trois « dominantes » de la didactique selon J.-F. Halté (*Didactique du français*, 1992, p. 16), on peut percevoir un autre agencement, complémentaire : les deux premières parties et la quatrième sont à caractère clairement *épistémologique*, en ce qu'elles analysent des notions en jeu et leurs interrelations, dans l'histoire des pratiques scolaires ; la troisième privilégie une approche *psychologique*, par l'étude des conditions du jugement métatextuel de paraphrase ainsi que des représentations des acteurs de l'enseignement et des difficultés qu'ils engendrent dans une stratégie d'enseignement-apprentissage ; la cinquième enfin est d'essence *praxéologique*, puisque, pour reprendre les mots de J.-F. Halté (*ibid.*), elle

articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

Cette répartition pourrait s'affiner en prenant les chapitres plus isolément, ce que fait apparaître le tableau 47, qui veut rendre compte des diverses solidarités entre les parties :

reprennent les commentaires de Ronsard par Muret et de Char par Veyne, analysés respectivement en 2.2. et en 2.3.

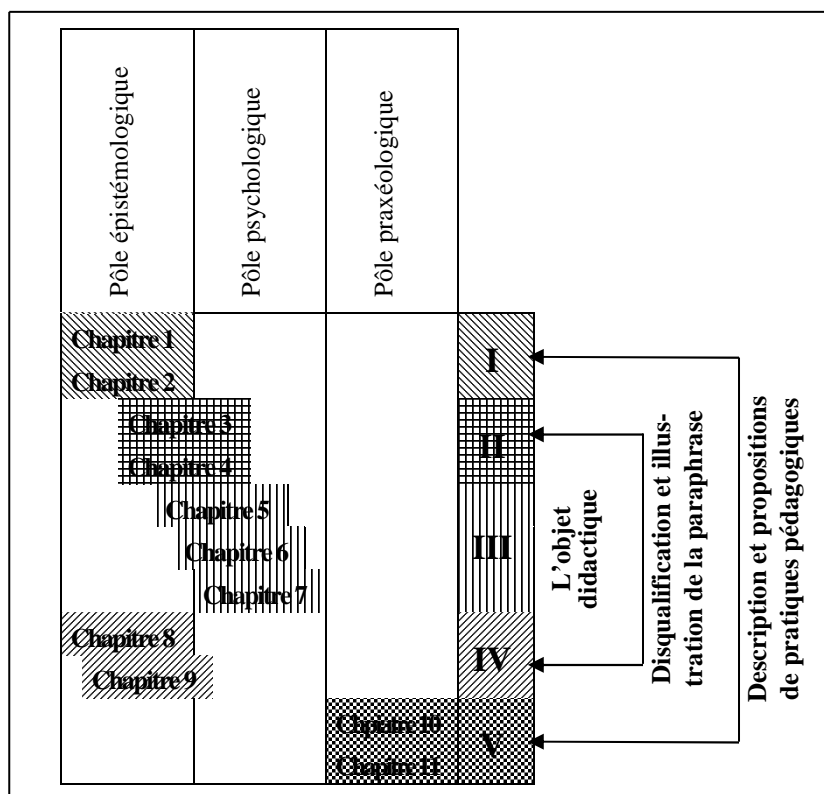


Tableau 47 : Bilan

La faiblesse quantitative du pôle praxéologique s'explique assez aisément par le fait que la paraphrase ne saurait devenir un objet d'étude en soi : dans le cadre du commentaire de texte, la paraphrase est une erreur, même s'il n'est pas sûr que l'on sache toujours ce que l'on désigne par là ; l'objectif est que l'élève prenne conscience de l'effet paraphrastique de certaines tournures, ce qui passe par un positionnement intellectuel qui ne saurait faire l'objet d'exercices spécifiques à la paraphrase. Mais inversement, les pistes de nature praxéologiques sont nombreuses : si l'on admet que c'est essentiellement une posture d'enseignement qui est en jeu dans la question du jugement de paraphrase, les conclusions de certains chapitres (4 et 9 notamment) engagent une redéfinition des rapports à la lecture et à son discours, même si la concrétisation ne pouvait relever de ce travail.

La paraphrase s'est, au cours de la recherche, révélée être une efficace *pierre de touche* dans l'approche théorique de concepts et de pratiques didactiques. Par le questionnement qu'elle a suscité, elle a servi en fait d'*analyseur* des approches théoriques et des conceptions que peuvent avoir les acteurs :

- du texte, de la littérature, du littéraire, du métatexte, du discours ;
- de la lecture, de la compréhension, de l'interprétation, du commentaire, de l'activité métatextuelle ;
- des implicites et des présupposés de la communication scolaire.

Et c'est un assez juste retour au pôle des pratiques didactiques, d'où est issu ce travail¹, que de transmuter cet analyseur théorique en outil pédagogique : la paraphrase est en effet devenue un moyen d'interroger avec les élèves les frontières (scolaires ou non) qui départagent légitimité et interdit de pratiques discursives. Réfléchir sur un

1. Voir l'introduction générale (*supra*, p. 8).

interdit n'est pas le légitimer : ce peut être au contraire un moyen de le briser – d'où la possibilité ouverte d'une effective réhabilitation de la paraphrase.

La réhabilitation de la paraphrase : les risques d'effets pervers

L'orientation de ce travail, qui visait à réhabiliter la paraphrase contre une entreprise de négation de certains rapports au texte littéraire, a fait négliger les dangers possibles dont un tel projet est porteur. Le risque est grand en effet de favoriser par là même un retour à un subjectivisme empiriste plus ou moins éclairé dans l'approche scolaire des textes littéraires, de prôner, pour reprendre les mots de J.-M. Adam (1998, p. 256) qui se démarque de cette position,

une pratique discursive dépouillée de tout corps conceptuel, la glose sans recours au moindre métalangage et à la moindre méthodologie issues d'une discipline des sciences humaines.

Le risque est grand, pour briser les interdits posés parfois avec légèreté, de faire preuve d'une légèreté encore plus grande en investissant le terrain d'un relativisme qui ne se préoccuperait pas de construire des approches rationnelles des objets d'enseignement. Empruntons cette fois ses mots à R. Michel (1998, p. 74, n. 53) qui dénonce lui aussi ce qu'il décrit :

La condamnation de l'aspect formel de la lecture méthodique est, souvent, accompagnée d'un rejet de toute objectivation du sens du texte, d'une attaque en règle contre les contenus, et d'un retour, sous couvert de pédagogie, à une empirie et à une subjectivité bien désolantes.

Ce qu'Adam et Michel rejettent en fait, c'est un rapport aux textes fondé sur une conception de la littérature qui laisse le champ libre à la connivence culturelle. A.-M. Chartier et J. Hébrard (1997, p. 112) expriment bien les causes de cette méfiance à l'égard de l'approche subjectiviste du texte littéraire :

La généralisation des études longues, qui mine les connivences culturelles entre élèves et professeur, ébranle de l'intérieur le modèle de lecture fondée sur l'émotion partagée.

Cependant, si la prévention contre la connivence culturelle en milieu scolaire est légitime, l'analyse de ses causes est moins sûre. Certes, il est incontestable qu'un mode d'enseignement des textes et de leur lecture fondée sur l'intuition a de fortes chances de fonctionner sur une connivence culturelle ; mais peut-on affirmer pour autant qu'une approche non intuitive porte en elle-même la garantie d'une pédagogie éloignée de toute connivence culturelle ?

Il me semble en réalité contestable d'en appeler au changement de public scolaire pour justifier telle ou telle approche de la lecture des textes. Que l'on compare

simplement les trois citations suivantes, dans un ordre chronologique décroissant¹, toutes faites par d'ardents défenseurs de la démocratisation de l'enseignement :

Accèdent au lycée de plus en plus d'élèves issus de classes sociales ne possédant pas les références culturelles dont se nourrit traditionnellement l'explication de textes.

écrit M. Descotes (1987, p. 21), dans le même esprit que Chartier et Hébrard, pour justifier l'introduction de la lecture méthodique, en lieu et place de l'explication de texte. Or, c'était précisément les mêmes raisons (la prise en compte d'un public peu familier aux pratiques culturelles de l'élite scolaire) qui justifiaient dans les années 1950 la revendication d'une explication de texte littéraire fondée sur « une culture de l'émotion »² : ainsi lit-on dans les *Cahiers pédagogiques* de 1950³ :

Il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes des conditions égales de formation humaine et de développement personnel. Au service de cette foi démocratique, il faut au point de vue pédagogique un esprit dépouillé de tout préjugé étroitement intellectualiste.

Et déjà au début du siècle, Lanson (1903, p. 164) écrivait, pour convaincre de la nécessité d'une réforme de l'enseignement littéraire fondée sur l'explication de texte :

Le recrutement de l'Université ne se fait plus comme autrefois [...]. Il nous arrive des enfants de condition plus humble, qui sortent de familles où l'on n'a jamais lu que le journal, où l'on ne lira jamais que le journal : réfractaires à l'éducation littéraire.

Tous ces auteurs ont raison : chaque génération, depuis un siècle, voit l'arrivée de nouvelles couches sociales dans les établissements scolaires supérieurs⁴ ; ce qui reste à prouver, c'est l'adéquation de telle ou telle méthode d'approche à des classes sociales déterminées... Que la lecture méthodique (entre autres) soit *en soi* un outil de promotion intellectuelle des nouveaux publics scolaires est une pétition de principe qui repose sur des présupposés mystérieux⁵. Le rapport formaliste ou tout simplement

1. Je choisis là, un peu au hasard, trois exemples assez représentatifs d'un discours fréquent.

2. L'expression est de Chartier et Hébrard (1997, p. 106).

3. J'emprunte la citation à Chartier et Hébrard (1997, p. 94). Il s'agit d'un article non signé, mais Chartier et Hébrard (*ibid.*, n. 1) écrivent : « Il n'est pas difficile d'y reconnaître les positions de Gustave Monod, alors directeur de l'Enseignement secondaire au ministère de l'Éducation Nationale. »

4. Ce qui passe pour du nouveau à chaque fois (l'arrivée d'un nouveau public scolaire) est peut-être précisément un fait *structurel* de l'enseignement dans une société démocratique, de même que la *diversité* des publics scolaires est une *donnée constante*, même si la forme et les composantes de cette diversité changent.

5. Chartier et Hébrard, qui analysent dans leur article le discours des *Cahiers pédagogiques* dans les années 1950, montrent que c'est le militantisme pédagogique et politique – visant l'adaptation de l'enseignement des auteurs – qui les amène à revendiquer, à cette époque, la pédagogie du « lire c'est ressentir » ; mais c'est, selon les mêmes auteurs (*ibid.*, p. 112, n. 24), les mêmes principes qui amèneront les *Cahiers* à prôner, à partir de la fin des années 1960, « un modèle "scientifique" de la littérarité ». F. Ropé rappelle (1990, p. 132) que l'introduction des études structurales dans les classes au cours des années 1970-1980 voulait « échapper à l'effet de distinction sociale des Belles-Lettres » - et s'accompagnait d'ailleurs d'un changement de paradigme : les *textes* et non la *littérature*. Mais on a déjà dit les effets pervers de la promotion scolaire de ces études : cf. *supra*, p. 435, n. 4.

rationnel aux textes littéraires peut aussi être l'objet d'une connivence culturelle, fondée sur un rapport au langage et à la lecture qui n'est pas nécessairement partagé par tous les publics scolaires¹.

Ce qui en fait importe dans de tels positionnements, plus sûrement que les justifications sociales de l'imposition d'un exercice scolaire, est l'opposition entre une approche subjectiviste, empiriste, spontanéiste des textes littéraires et une approche formaliste, techniciste, intellectualiste. Mais c'est là encore une manifestation de cette logique dualiste qui structure les champs littéraire et didactique²... Mettre en lumière les dangers d'une approche n'est pas sombrer corps et âme dans l'autre : ce que visait ici-même la critique des discours de censure d'un certain rapport aux textes (dans leur lecture ou leur explication) était de démystifier les incantations d'un positivisme qui semble actuellement dominant, dans les discours du moins³. Mais dénoncer le scientisme et les effets de censure qu'il engendre, ce n'est pas faire retour à un subjectivisme débridé – plus sûr moyen de créer des interdits fondés sur des critères encore plus flous⁴.

R. Michel (1998, p. 74), soucieux, dans sa critique du technicisme et du formalisme d'une certaine pratique de la lecture méthodique, de ne pas être taxé de défenseur d'un empirisme sans méthode, dit très justement :

Il ne suffit pas de dire, comme on le répète, aujourd'hui, avec une insistance parfois suspecte, qu'il faut être attentif aux réactions des élèves. En effet, on en reste au niveau des bonnes intentions si l'on ne se pose pas la question des moyens de les faire surgir, de les conceptualiser, de les travailler, de les bouger en somme.

Tel est bien le programme assigné à une approche didactique de la paraphrase. Il n'empêche que ce travail peut donner l'impression de viser essentiellement le discours spontané des élèves, sans prendre en compte la nécessité de fonder un apprentissage des discours (littéraires entre autres) sur des outils qui puissent être rationnellement enseignés. Les précautions prises à quelques endroits pour éviter ce malentendu⁵, ne suffisent pas à remplacer l'absence d'une véritable prise en compte des possibles effets pervers d'une entreprise de réhabilitation.

1. Cf., par exemple, l'approche sociologique de B. Lahire (voir *supra*, p. 240 *sq.* [4.2.9.]).

2. Que le chapitre 4 voulait mettre en cause.

3. Soit dit en passant, le positivisme n'est jamais incompatible avec un réel subjectivisme, dans les pratiques : le discours d'exigence de maîtrise des « outils de lecture », par exemple, fait souvent l'économie d'une réflexion sur la nature très empirique de leur convocation dans une pratique effective de commentaire...

4. Dénoncer un positivisme ne veut pas dire revendiquer l'empirisme – et les promoteurs d'une approche des textes littéraires fondée sur les recherches des années 1960-1970 pouvaient (mais dans une perspective inverse en quelque sorte) dire la même chose il y a vingt ans : « Déconstruire le “savoir” dominant », écrivaient Halté, Michel, Petitjean (1977, p. 166), c'est aussi en arriver à cette prise de conscience. « Les mots d'ordre du type “lecture plurielle” (on multiplie les approches des textes, les méthodes de lecture pour “coller” à la complexité du réel, sans jamais poser les textes comme objets de connaissance appréhendables selon une théorie spécifique) ou les avancées positivistes sous la forme d'Unités de valeur dénommées “Sciences des textes” ne constituent en rien une sortie de l'idéologie dominante. L'empirisme et le positivisme sont bien, fondamentalement et spéculairement, les signes d'un même geste. » (*ibid.*, p. 166, n. 16.). Halté (1992, p. 75) écrit : « à certains moments de son histoire, le français a assumé vigoureusement son décalage par rapport aux sciences, au risque du *subjectivisme flou*, à d'autres, tentant de se dégager d'une image trop impressionniste, il s'est revendiqué des sciences, au risque d'un scientisme. » Cf. ce que disait à ce sujet Meschonnic en 1973 : voir *supra*, p. 196, n. 7.

5. Voir par exemple *supra*, p. 196, 435, 447, 454.

Il faut le répéter : les métalangages en classe de français ont leur place, de même que l'apprentissage de formes élaborées de lecture des textes (littéraires entre autres) : cela n'est pas ici discuté ; ce qu'il s'agit d'interroger est la manière dont se constituent en objets scolaires ces métalangages et ces formes de lecture. Ce travail ne conteste pas le choix de contenus d'enseignement concernant les textes littéraires, mais le *rapport* à ces contenus instauré par certaines démarches didactiques : et si la paraphrase est à réhabiliter, c'est précisément qu'elle interroge le rapport des élèves (mais aussi des enseignants) aux textes et aux discours sur les textes.

La transposition didactique : une critique inachevée

C'est en fait une certaine forme de transposition didactique qui est remise en cause. Parce que finalement, le danger de subjectivisme, d'empirisme et de spontanéisme est, bien plus que dans le programme didactique esquissé ici, dans une certaine façon de traiter les concepts et de faire passer pour des *savoirs* ce qui est affaire de *croyance*, de *supposition* ou de *préjugé*. C'est finalement mettre en œuvre un dangereux relativisme cognitif que d'absolutiser ce qui est par nature objet d'un relativisme esthétique et de le mettre sur le même plan que des savoirs construits dans le cadre d'un programme scientifique. Si on peut *savoir* que tel mot du métalangage narratologique désigne tel phénomène isolé dans les textes¹, on ne *sait* pas que le texte littéraire n'est pas paraphrasable : on peut simplement le *poser* – à condition toutefois de ne pas occulter que cette façon de poser le problème est historique et relative à un certain discours critique.

Plaidant à juste titre contre l'irrationalisme dans l'approche scolaire des discours, J.-M. Adam (1995, p. 45) conteste le « Tout est bon » du *Contre la méthode* de Paul Feyerabend (1979)², mais sans interroger le fait que certains effets de transposition didactique engendrent le même dandysme relativiste et anarchiste que celui de Feyerabend : une *opinion* n'est pas un *savoir* ; un *comportement culturel* n'est pas un *savoir-faire* ; une *posture intellectuelle* n'est pas une *méthode*.

1. *Tous* les textes : que l'analepse ne soit étudiée que dans le récit réaliste (comme l'attestent la majorité des manuels) serait à interroger : tout compte rendu sportif du Tour de France met en œuvre – entre autres ! – cette figure narratologique. On voit bien là encore une confusion entre l'exigence de l'apprentissage d'un métalangage et le choix du support littéraire pour y accéder : si le texte littéraire est le but, pourquoi devrait-il être le moyen ? Le plus sûr effet est évidemment d'accréditer l'idée que le discours littéraire est plus riche que d'autres pour rendre compte de phénomènes langagiers : ce qui est, une fois de plus, un présupposé.

2. Adam cite ce passage (Feyerabend, 1979, p. 20) : « Le seul principe qui n'entrave pas le progrès est : *tout est bon*. » A. Sokal et J. Bricmont (1997, p. 126) citent un autre passage de Feyerabend (1979, p. 333) : « Toutes les méthodologies ont leurs limites et la seule "règle" qui survit, c'est : "Tout est bon". » Il est intéressant de noter que c'est au nom de principes scientifiques que Sokal et Bricmont, qui consacrent un chapitre au « relativisme cognitif » (*ibid.*, p. 89-154), malmènent les *impostures intellectuelles* (c'est le titre de leur livre) qui font passer pour scientifiques des affirmations qui relèvent d'autres ordres de *discours*. Si certains aspects de cet ouvrage sont contestables (notamment l'absence d'interrogation des conditions d'emprunt et d'échange de concepts entre disciplines), il fait clairement la démonstration des abus théoriques que représente la transmutation de croyances en savoirs dans certaines théories – dont quelques-unes relèvent des « théories du texte littéraire ».

Si l'on a pu, à diverses reprises dans ce travail, critiquer les causes comme les effets d'une transposition didactique mécanique fondée sur des principes épistémologiques discutables¹, cette critique n'est pas allée jusqu'à préciser les contours d'une transposition didactique qui ne tomberait pas dans les travers dénoncés. Une telle entreprise est en soi un projet de recherche – qui mériterait d'être mené à bien.

La question qui se pose est celle du « savoir comme condition de l'«enseignabilité» », pour reprendre les mots de B. Schneuwly qui, dans un article décisif (1995, p. 53), définit le *savoir transposable* comme fondement de tout enseignement – fût-il essentiellement conçu comme un enseignement de *savoir-faire*, comme c'est le cas pour le français. Pour Schneuwly (*ibid.*, p. 52),

tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles.

Il ajoute – et cela concerne directement notre propos (*ibid.*) :

Tout enseignement [...] tend à² construire chez l'élève **certaines manières de penser, de parler ou d'écrire, de se comporter dans certains contextes, autrement dit des normes de comportement, des « formes idéales » (L. S. Vygotsky) et constitue profondément en ce sens une initiation à la culture d'une société.**

Le problème réside précisément dans le fait, dit Schneuwly (*ibid.*),

que ces savoir-faire, ou plutôt ces manières d'être, de penser et de faire, pour devenir objet d'enseignement, passent nécessairement par une étape qu'on pourrait appeler de modélisation.

Modélisation qui est de fait un *savoir enseignable*. On voit bien le double problème qui se pose, dès lors que l'on accepte cette conception de la transposition didactique : d'une part, la culture d'une société et les *normes de comportements* qu'elle induit ne sont pas à ramener aux seules pratiques culturelles d'une élite intellectuelle ou professionnelle³ ; d'autre part, la nécessité de la modélisation d'un savoir ne saurait occulter la diversité des *degrés* de rigueur scientifique dans sa construction.

De telles questions amènent à envisager la validité, non seulement des concepts employés dans les disciplines de références de la didactique du français, mais aussi de leur utilisation dans le champ didactique, à partir d'exemples précis, pour tenter de

1. Voir notamment aux chapitres 4 (*supra*, p. 189, 196, 245) et 9 (*supra*, p. 435).

2. Le texte porte : « tente à » ; je corrige ce qui me semble un *lapsus calami* – ou *machinae*.

3. J'ai discuté dans la chapitre 4 la question de la prise en compte de pratiques culturelles multiples (voir *supra*, p. 238), pour éviter l'imposition de *normes de comportements* étrangères à l'élève et perçues comme *violence culturelle* (tel est le titre du numéro de *Recherches* à paraître en automne 1999) : voir notamment *supra*, p. 211 et 247 (chapitre 4) et p. 434 (chapitre 9). Il vaudrait d'ailleurs la peine de mettre en relation les proclamations générales de la volonté de créer de nouvelles formes de lecture littéraire en vue d'une adaptation à un nouveau public scolaire (voir par exemple, ci-dessus, p. 530, le propos de Descotes) et les remarques sur l'inadaptation de certaines formes de lecture des élèves avec les exigences de la lecture littéraire ainsi imposée (cf. *supra*, les remarques d'A.-M. Hubat-Blanc, p. 434 ; cf. encore, pour une autre illustration, A. Rouxel, 1996, p. 88 *sq.*).

déterminer les formes multiples de transpositions didactiques qui s'opèrent dans le cadre de la didactique du français – sur les notions les plus communément mises en jeu dans un enseignement de la lecture littéraire. Cela passerait par trois niveaux d'analyse :

- une comparaison entre les contenus tels que les présentent les discours scolaires (les Instructions officielles, les manuels, mais aussi les cours effectifs – soit les discours des enseignants et des élèves) et les contenus de référence convoqués explicitement ou non ;

- un examen de la cohérence et de la validité scientifiques de ces contenus pris dans leur champ d'origine ;

- un examen de ces mêmes contenus « en tant qu'objets de discours, en décrivant certaines des caractéristiques des textes (oraux ou écrits) dans le cadre desquels ils sont mis en scène, en analysant les effets que produisent les éventuelles variantes de mise en texte sur le statut, la signification et l'intelligibilité de ces mêmes objets » (J.-P. Bronckart et d'I. Plazaola Giger, 1998, p. 48).

L'approche de la paraphrase dans ce travail n'est pas franchement étrangère à ce programme, mais il faudrait aller plus loin pour montrer, non de façon incidente, mais en centrant sur eux la réflexion, comment fonctionnent certains composants centraux dans l'approche scolaire des textes littéraires, qu'il s'agisse de notions techniques (comme celles issues de la narratologie ou de la linguistique), de conceptions du sens (intention auctoriale, interprétation, compréhension, etc.) ou de définitions de la lecture (co-énonciation, réception, etc.).

Cela permettrait de mieux décrire les formes possibles d'une *élaboration didactique*, pour reprendre son expression à J.-F. Halté (dans sa dernière définition, 1998, p. 191), qui éviterait tout effet d'applicationnisme, dont l'une des plus redoutables conséquences est, dit encore J.-F. Halté (1990, p. 26),

de dogmatiser le savoir, **transformant ainsi l'objectif d'apprentissage en une entreprise d'endoctrinement**¹.

Entreprise d'endoctrinement dont les fondements idéologiques seraient à déterminer².

D'autres pistes de recherche

Concernant la paraphrase, d'autres pistes de recherche seraient à explorer, dont il est possible de tracer les grandes lignes. La première piste à explorer a déjà bien été ouverte, mais demanderait à être mieux balisée – je veux parler d'un possible *outil de prédictibilité du jugement de paraphrase*. Le chapitre 6 a montré qu'il était possible

1. Pour une critique en règle de ce qu'il appelle le « dogmatisme applicationniste », voir D. G. Brassart (1993, p. 189 et 1995, p. 125).

2. Mais c'est là une entreprise qui dépasse le cadre d'une étude didactique : c'est ce qui explique que ce travail ait traité d'une façon qui peut sembler cavalière la question des déterminations idéologiques des discours scolaires, soit par des allusions rapides (*supra*, p. 201, 204, 210, 223, 235), soit par des renvois en note de références majeures (comme les travaux d'Althusser ou ceux d'É. Balibar, de R. Balibar et de P. Macherey : voir *supra*, p. 187, note 1).

d'en dessiner les contours¹ : il s'agirait de l'affiner en multipliant les enquêtes, même sur des nombres restreints de professeurs², de façon à varier le plus possible les paramètres en jeu. Se constitueraient ainsi autant de *variables* :

- s'agissant du texte-source, celles-ci sont virtuellement innombrables, mais les enquêtes présentées au chapitre 6 laissent apparaître qu'il serait intéressant d'isoler certains aspects, du plus au moins objectif (ou objectivable) : époque, genre, degré de « narrativité », lisibilité, familiarité culturelle du lecteur ;

- concernant le métatexte, il serait possible de reprendre les éléments de l'échelle construite plus haut³ et de vérifier ou d'affiner les résultats obtenus ;

- il serait enfin possible de tenir compte du niveau d'enseignement (des professeurs et des élèves)⁴, paramètre totalement négligé (volontairement) dans ce travail.

Ce projet d'élaboration d'un outil plus fin de prédictibilité repose en partie sur une illusion : une objectivation totale de phénomènes aussi complexes n'est pas vraisemblable ; il est en revanche possible d'en approcher et de construire des outils qui, sans être d'une absolue précision, peuvent être opératoires à la fois pour comprendre les phénomènes en jeu et pour envisager une intervention didactique⁵. Un tel projet ne saurait cependant être mené que collectivement, dans le cadre d'un laboratoire de recherche : cela permettrait de multiplier les sources d'enquête et les modes d'approche des personnes enquêtées.

L'analyse du phénomène de la paraphrase, faite ici dans le cadre d'une didactique du français, gagnerait à être élargie à d'autres champs disciplinaires : on a rapidement évoqué l'interdit de la paraphrase dans les cadres historique⁶ et philosophique⁷, mais il faudrait tenter de mieux montrer les permanences et les différences à la fois dans les discours de légitimation de cet interdit et dans les facteurs de jugement de paraphrase. Une telle enquête pourrait entrer dans le cadre plus vaste d'une étude sur les compétences métatextuelles des élèves, dont le professeur de français n'est pas le seul garant.

Cet aspect, abordé de façon très générale dans le chapitre 9⁸, est évidemment essentiel d'un point de vue didactique. Il y aurait lieu notamment de s'interroger sur le rôle de l'activité de paraphrase (entendue dans le sens de *formulation de la compréhension* qui lui a été donné à l'issue du chapitre 9) dans le développement métatextuel des élèves : l'hypothèse qui pourrait être posée, à la lumière des différentes études faites ici-même, est que la pratique de la paraphrase faciliterait les apprentissages qui concourent à la maîtrise de la lecture scolaire des textes et du

1. Sur la notion d'outil de prédictibilité de la paraphrase, voir *supra*, p. 296, 299, 313.

2. Sur le faible inconvénient méthodologique de tels échantillons réduits, cf. *supra*, p. 308.

3. Voir *supra*, p. 296.

4. Avec croisement possible des deux : des professeurs de collège annotant des copies d'élèves de lycée et inversement.

5. Igor Mel'čuk (1988, p. 11) pose ainsi le « caractère relatif de toute mesure » pour justifier son approche théorique de la paraphrase sémantique : « En utilisant des dispositifs de mesure de plus en plus précis, on peut toujours trouver des différences » entre deux objets ; mais « pour chaque tâche pratique, on établit un degré raisonnable de précision » : un épicier et un pharmacien ne se servent pas des mêmes instruments de mesure du poids...

6. Voir dans les chapitres 3 (p. 143, 173 et 182) et 4 (241).

7. Également dans les chapitres 3 (p. 143 et 183) et 4 (p. 188 et 206).

8. Et plus particulièrement p. 438 à 443 (9.3.3. et 9.3.4.).

discours métatextuel selon les exigences propres à chaque discipline. Cela pourrait engager deux types d'enquêtes, susceptibles de validation expérimentale, avec des objectifs différents :

- des enquêtes ponctuelles tentant de repérer, dans des protocoles précis, l'effet de la paraphrase dans la réussite à des tests concernant la lecture (repérage de certains phénomènes textuels déterminés) ou le discours sur la lecture (explicitation de ces phénomènes textuels) ;

- des enquêtes à plus long terme mesurant le rôle d'un entraînement systématique à la paraphrase sur la maîtrise du métalangage et des méthodes métatextuelles en usage dans la discipline.

De telles enquêtes¹, qui devraient également porter sur le rôle des activités d'écriture palimpseste² dans le développement métatextuel des élèves, n'auraient d'intérêt que menées sur une grande échelle, ce qui nécessite là encore un travail d'équipe.

Un retour du rhétorique ?

Une question se pose enfin, qui met en perspective les recherches faites ou proposées ici même : une réflexion sur la paraphrase n'est-elle pas le signe d'un retour du rhétorique dans le champ disciplinaire du français ? J.-M. Adam et N. Cordonier (1995, p. 41) notaient que la question de la rhétorique n'avait jamais été abandonnée dans les études littéraires, même dans la vague structuraliste : mais il s'agissait là d'un intérêt historique pour un rapport aux textes fondamentalement différent de celui que notre siècle a promu – pris dans une « culture de commentaire » que Michel Charles (1985) distingue d'une « culture rhétorique ». Certes, Charles parlait à l'époque d'un « retour du rhétorique », mais en fait « comme d'un auxiliaire précieux (par la théorie des figures en particulier) » dans la constitution d'une nouvelle *poétique* (1985, p. 313) ; Charles encore avait déjà parlé d'une *rhétorique de la lecture* (tel est le titre de son essai de 1977), mais c'était bien pour « poser le problème de la lecture », en utilisant là encore la rhétorique comme auxiliaire, en tant que « théorie de l'efficacité du discours », pour « ressourcer la poétique » (1977, p. 10)³.

Pour interroger un éventuel retour du rhétorique, c'est vers les pratiques discursives actuelles qu'il convient de se tourner : nous découvrons un nouveau rapport au texte et à sa génération, grâce à ce que B. Cerquiglini (1990, p. 16) appelle « l'écrit écranique » ; dans son *Éloge de la variance* (1989, p. 115), ce dernier analyse ainsi les conséquences de l'extension de l'outil informatique :

1. Il faut signaler (car même si les différences sont grandes, on est ici dans la même logique d'ensemble) l'enquête dont F. Grossmann (1996) rend compte dans son article « La reformulation paraphrastique : une voie d'accès au métalangage grammatical ? » Après expérimentation, il répond à cette question (*ibid.*, p. 97) « en deux temps : il n'y a pas de transfert mécanique de la reformulation à l'appropriation d'un métalangage grammatical [...] ; l'entraînement à la reformulation paraphrastique, mais aussi l'analyse des paraphrases proposées, sont un préalable au maniement de procédures plus formelles. »

2. Telles que celles décrites *supra*, dans la section 10.1.

3. C'est encore dans ce sens (relativement métaphorique) que Viala parle de « rhétorique du lecteur » (voir *supra*, p. 212).

Alors que l'ordinateur de notre vie intellectuelle quotidienne nous semble seulement la plus désirable des machines à écrire, quelque chose, peut-être, bouge sourdement dans notre conception du texte. Mise en cause de notre philosophie spontanée du textuel, dont la critique littéraire, fascinée par ce qui dans l'écriture précède et excède la réification de l'œuvre achevée, se ferait l'écho. Annonce obscure que, sous une nouvelle poussée de la technique, pourrait s'achever la Modernité textuaire.

Les pratiques discursives nées de l'informatique, actuellement en expansion, en ce qu'elles développent la *variance*, peuvent engendrer une rupture avec la conception du texte comme *invariable*. Que la paraphrase, dont la pratique remonte à l'aurore de la rhétorique, puisse trouver aujourd'hui un espace dans le champ didactique, est peut-être finalement le signe d'une époque¹.

Mais l'intérêt de la paraphrase n'est pas dans cette adaptation à l'air du temps. Hormis cette explication toute conjoncturelle, ce qui est en jeu est une conception des apprentissages dans la classe de français qui veut, contre des principes mal étayés, briser les interdits de pratiques discursives courantes. C'est là un choix éthique important : ce travail voulait contribuer à lui donner une base théorique.

1. Deux faits de nature didactique laissent également penser à un retour de la rhétorique : la publication, par un éditeur scolaire, dans sa collection « Histoire de l'éducation », du *Ratio studiorum* des Jésuites, que l'on pourrait qualifier de traité de pratique pédagogique rhétorique (utilisé *supra*, p. 38 [1.2.2.]) et la réforme envisagée de l'écrit de l'épreuve anticipée du baccalauréat, où une épreuve d'expression créatrice prendrait place – ce qui amènerait l'épreuve à renouer avec une tradition rhétorique typique, où prime l'apprentissage de la production sur celui de la réception des textes.

INDEX

Cet index répertorie les noms des personnes citées dans le corps de la thèse (tomes 1 et 2).

A

Abraham (R.) · 142, 164
Adam (A.) · 231
Adam (J.-M.) · 13, 199, 204, 324, 436, 452, 463, 465, 466, 529, 532, 536
Agnoletti (M.-F.) · 85
Ahlberg (A. et J.) · 463
Alain-Fournier · 75
Albalat (A.) · 79, 170, 457
Alexandrescu (S.) · 297, 388
Allais (A.) · 214, 461
Allais (G.) · 66
Allen (P. S. et M. H.) · 96
Althusser (L.) · 187, 236
Amrein (M.) · 220
Anaximène de Lampsaque · 23
Aphthonios · 22-25, 30, 35, 36, 46
Apollinaire (G.) · 319, 321, 323
Apresjan (J. D.) · 258
Aragon (L.) · 319-321, 323, 463
Arator · 94
Aristote · 23, 35, 96, 97, 107, 195
Armand (A.) · 242, 500
Armonville (L. d') · 142, 146
Arnaldez (R.) · 208
Arnaud (P.) · 143
Arnold (D.) · 113
Aron (T.) · 192, 195, 216, 219, 222, 223, 231, 238, 455
Aubry (C.) · 468
Audiat (P.) · 63
Audouze (M.) · 145, 165
Augustin · 30
Averroës · 107
Avicenne · 107
Avitus · 94

B

Backer (A.-M. de) · 238
Baconnet (G.) · 70, 162, 166
Bagouet (D.) · 468
Baïf (J.-A. de) · 100, 119
Bailly (A.) · 387
Bain (D.) · 396, 458
Bakhtine (M.) · 168, 199, 241, 393, 437

Balibar (E.) · 187, 236
Balibar (R.) · 187, 236
Bally (C.) · 112
Balpe (J.-P.) · 460
Balzac (H. de) · 216, 232, 318, 319, 321, 398, 399, 465
Balzac (J.-L. Guez de) · 103
Barbèris (M.-A.) · 157
Barrau (T.) · 83
Barre (P.) · 166
Barrère (A.) · 496, 505
Barthes (R.) · 2, 81, 86, 152, 169, 201, 205, 213, 216, 222, 226, 228, 233, 234, 238, 319, 321, 391, 398-405
Batteux (C.) · 49-53, 55, 58, 137, 154, 212
Baudelaire (C.) · 319-321, 323
Baudelot (C.) · 243, 435, 438
Baudet (S.) · 440
Bautier (E.) · 241, 243, 255, 437, 496, 505
Beaudrap (A.-R. de) · 63, 70, 82, 154-157
Beaufret (J.) · 128
Beckett (S.) · 121, 182
Bédier (J.) · 208
Béguin (A.) · 458, 459, 461-463, 465, 480, 494
Belleau (R.) · 115, 116, 119, 472
Bellemain-Noël (J.) · 466
Bembo (P.) · 119, 487, 488
Bénac (H.) · 142, 148, 157, 176
Benamou (M.) · 84
Bénard (C.) · 86
Benda (R.) · 84, 85
Bénichou (P.) · 133, 476, 477
Benjamin (W.) · 461
Benoit (J.-P.) · 11
Benveniste (E.) · 238, 386, 391
Bérard (V.) · 406
Bergerz (D.) · 37, 159, 162, 184
Bernard (S.) · 231
Bernard (T.) · 473
Bernardin de Saint-Pierre (J.-H.) · 319-321, 323
Bernié (J.-P.) · 81
Berteaux (P.) · 206
Berthelot (A.) · 104
Besse (H.) · 84
Bessonnat (D.) · 86, 462
Bethléem (L.) · 233
Beuvelot (R.) · 160
Bezard (J.) · 67
Bèze (T. de) · 100
Biard (J.) · 10
Biet (C.) · 142, 143, 469

Blanchot (M.) · 191
 Blondot (M.-A.) · 142, 181, 183
 Boch (F.) · 86, 87
 Boileau (N.) · 167, 180
 Boisrobert (F. Le Metel de) · 101
 Borges (J. L.) · 203, 208, 406
 Borillo (A.) · 259
 Bossuet (J.-B.) · 72, 104, 318
 Bouchard (R.) · 86
 Boucris (L.) · 181, 183, 184
 Bourdieu (P.) · 8, 139, 168, 187, 189, 191, 200, 201, 205, 206, 221, 222, 232-235, 240, 444
 Boyer (H.) · 84
 Braffort (P.) · 460
 Branca-Rosoff (S.) · 37, 50, 51, 53, 58, 64, 137, 154
 Brassart (D. G.) · 9-11, 13, 202, 440, 452, 455, 458, 460, 523, 534
 Brassens (G.) · 319, 321, 473
 Bréal (M.) · 57, 431
 Brecht (B.) · 228
 Brel (J.) · 434
 Bremond (C.) · 398, 401, 402, 459
 Breton (A.) · 319, 321, 323, 463
 Breuer (R.) · 182
 Brey (C.) · 85
 Bricmont (J.) · 532
 Brighelli (J.-P.) · 469
 Briot (F.) · 6
 Bronckart (J.-P.) · 9, 246, 389, 396, 403, 534
 Brousseau (G.) · 418
 Brunel (P.) · 142
 Bruno (P.) · 480
 Brunot (F.) · 16, 66-68, 145, 148, 155
 Bucheton (D.) · 86, 244, 418
 Buisson (F.) · 67
 Burgos (M.) · 242, 428, 429
 Butor (M.) · 319-321, 323

C

Cadet (C.) · 462, 465, 480
 Caglar (P.) · 37, 59, 153, 154
 Cahen (A.) · 54, 67, 138, 162, 163, 167
 Calvin (J.) · 99, 100, 103
 Camus (A.) · 319, 321
 Canvat (K.) · 175, 200, 480
 Carbon · 26
 Caron (J.) · 257, 451
 Caron (Y.) · 6
 Carpentier (R.) · 480
 Carré (G.) · 49
 Carrière (H.) · 74, 162
 Carrier-Nayrolles (F.) · 143
 Cartier (M.) · 435
 Cauterman (M.-M.) · 6, 419, 459, 470
 Cazalis (H.) · 476, 477
 Cazden (C.B.) · 455
 Céard (J.) · 110
 Céline (L.-F.) · 319, 321, 437
 Cendrars (B.) · 463

Cerquiglini (B.) · 108, 109, 205, 460, 536
 Certeau (M. de) · 218, 228, 234, 236-238, 437
 Chabanne (J.-C.) · 86, 418
 Champollion (J.-F.) · 127
 Chanal (E.) · 444
 Chancel (J.) · 241
 Chanfrault-Duchet (M.-F.) · 155
 Chapelain (J.) · 101
 Char (M.-C.) · 133
 Char (R.) · 72, 92, 111, 121-132, 319, 321, 323, 326, 389, 394, 463, 476, 483-485, 489-491, 494, 527
 Chardet (P.) · 164
 Charles (M.) · 37, 63, 69, 108, 110, 111, 137, 138, 162, 205, 209, 214, 217, 237, 394, 398, 437, 444, 491-493, 536
 Charolles (M.) · 13, 82, 86, 231, 255, 256, 382, 442, 456
 Charpentier (F.) · 110
 Charrier (C.) · 67, 472
 Chartier (A.-M.) · 63, 72, 83, 222, 233, 529, 530
 Chartier (R.) · 217, 234
 Chervel (A.) · 6, 7, 15, 16, 37, 54, 63, 64, 73, 86, 140, 154
 Chevallier (J.-R.) · 63
 Chevallard (Y.) · 85, 87, 188
 Chiss (J.-L.) · 10, 13, 168, 418, 429
 Choïroboscus (G.) · 24
 Chomarat (J.) · 35-38, 96, 115
 Chomsky (N.) · 256, 261
 Choppin (A.) · 6, 15, 17
 Chraïbi (D.) · 462
 Christie (A.) · 214
 Cicéron · 23, 26, 28-30, 33, 36, 40-42, 45-47, 127, 135, 208, 210
 Clarac (P.) · 65, 143, 155, 158, 161, 163, 172, 492
 Claudius Marius Victorius · 94
 Clément (L.) · 79
 Clément (M.) · 96
 Clesse (C.) · 465
 Cohen (A.) · 343, 350
 Cohen (G.) · 478
 Cohen (J.) · 172, 193, 198, 206, 207
 Cohn (D.) · 389
 Coirier (P.) · 82
 Coltier (D.) · 13, 86, 255, 256, 486
 Comenius (J. A. Komenský, dit) · 444
 Compagnon (A.) · 63, 108, 110, 111, 155, 162, 165, 190, 192, 200, 201, 208, 214, 375, 393, 394, 456
 Compère (M.-M.) · 35, 45, 49
 Constant (M.) · 466
 Coppey (C. et P.) · 6
 Corbière (T.) · 318, 319, 321
 Cordonier (N.) · 536
 Corneille (P.) · 66, 67, 72, 101, 102, 171, 172, 319, 321, 326, 473
 Cortat (R.) · 185
 Cortázar (J.) · 392
 Coseriu (E.) · 410
 Coste (D.) · 88
 Couffignal (R.) · 104
 Courtés (J.) · 195, 200, 206
 Cousin (J.) · 24, 27, 29-31
 Cousin (V.) · 17, 55

Crépin (F.) · 142
Croiset (A.) · 70
Culioli (A.) · 252, 259, 263, 413, 438, 439
Curtius (E. R.) · 28, 93, 94
Cyprianus Gallus · 94

D

Dabène (M.) · 456, 458
Dacier Mme (A. Tanneguy-Lefebvre) · 208
Dahl (R.) · 475, 480, 481
Dainville (F. de) · 35, 37, 40, 41
Dällenbach (L.) · 216, 219
Dancette (J.) · 84, 207
Dante Alighieri · 110, 115
Darras (F.) · 460, 466
Daunay (B.) · 139, 212, 218, 378, 451, 458, 459, 461, 463, 465, 469, 475, 487, 501, 504, 511
David (J.) · 88
De Ketele (J.-M.) · 505
Debray-Genette (R.) · 204
Decomps (C.) · 70, 71
Defferrard (J.) · 85
Deguy (M.) · 106, 211
Delamotte (R.) · 86
Delaplace (M.) · 58
Delas (D.) · 192, 198, 199
Delcambre (I.) · 10, 413, 456, 458, 460, 466, 470, 507
Delesalle (S.) · 7, 155
Deleuze (G.) · 93
Delille (J.) · 387
Della Volpe (G.) · 173
Delon (C.) · 71
Deluz (C.) · 143
Démosthène · 28, 31
Denhière (G.) · 440
Denis (F.) · 10
Denizot (N.) · 6, 487, 500, 501
Deroo (M.-A.) · 460
Derrida (J.) · 190, 233, 235, 405
Désalmand (P.) · 142
Desbordes (F.) · 23, 24, 35
Descotes (M.) · 73, 155, 157-160, 530, 533
Desdemaines-Hugon (L.) · 494
Des Granges (C.-M.) · 67, 472
Desjardins (J.) · 155, 185
Desonay (F.) · 178
Desportes (P.) · 100, 319, 321, 326
Deswarte (J.) · 314
Dezon (E.) · 492
Diderot (D.) · 95, 319, 321, 463
Djian (H.) · 142
Dolitsky (M.) · 439
Dorat (J.) · 116
Douay-Soublin (F.) · 97
Doucey (B.) · 300, 487
Downing (J.) · 226, 507
Drioux (C.-J.) · 58, 59, 70
Dryden (J.) · 210
Du Bellay (J.) · 210, 319, 321, 469

Du Breton · 149
Du Périer · 472
Dubois (Jacques) · 201, 213
Dubois (Jean) · 139, 439
Dubrulle (A.) · 157, 168
Dubuisson (M.) · 46
Duchâtel (E.) · 142
Duchesne (A.) · 142, 459, 460, 477
Ducrot (O.) · 86, 386, 389-392, 395, 402
Dufays (J.-L.) · 10, 71, 163, 202, 216, 217, 219, 226, 228, 242, 398, 452, 461, 463, 464, 468, 472, 475, 480
Dumayet (P.) · 241
Duneton (C.) · 463
Dupin (J.-J.) · 418
Dupriez (B.) · 181
Duquesne (D.) · 226, 245, 340, 355
Durkheim (E.) · 168
Duruy (V.) · 55
Dussart (P.) · 166
Duteil (Y.) · 319, 321

E

Eagleton (T.) · 191, 200, 398
Eco (U.) · 201-203, 214, 215, 219, 220, 381, 461, 478
Éluard (P.) · 209, 319, 321, 323
Elzère (C.) · 181, 183
Ennius · 28
Érasme (D.) · 35-38, 95-97, 104, 107, 483
Ernaux (A.) · 463
Esterstein (C.) · 146
Étienne (S.) · 177, 178

F

Fabre (C.) · 439, 466
Faguet (E.) · 222
Faucon (L.) · 82, 167, 172
Favre (P.) · 252
Fayol (M.) · 81, 440-442, 452, 461
Fejes (E.) · 238
Fénelon · 149
Ferrat (J.) · 319, 321
Ferré (A.) · 492
Ferry (J.) · 71, 147
Ferté (H.) · 41
Feyerabend (P.) · 532
Fijalkow (J.) · 226, 507
Filliolet (J.) · 192, 198, 199
Finkielkraut (A.) · 418
Fish (S.) · 173, 200
Flahault (F.) · 398
Flaubert (G.) · 190, 212, 232, 271, 272, 275, 279, 280, 283, 284, 286, 288, 290, 293, 294, 309-313, 318, 319, 321, 323, 330, 333, 334, 394, 435, 494, 495, 502, 506, 509, 510, 518-520
Fléchier (E.) · 50
Flower (L. S.) · 441
Fontaine (M.-M.) · 67, 115, 463

Fontanes (L. de) · 55
Fontanier (P.) · 111, 112, 386, 387
Foriers (P.) · 96
Forsythe (W.) · 468
Fortoul (H.) · 55, 58, 166
Fortunat · 94
Foucambert (J.) · 234
Foucault (M.) · 200, 205, 208, 406
Fournier (J.-M.) · 169, 432, 433, 436
Fraisie (E.) · 222
François (F.) · 210, 233, 298, 445, 509
Frier (C.) · 217
Fuchs (C.) · 13, 20, 22, 31, 35, 59, 82, 84, 85, 87, 88,
104, 113, 127, 148, 181, 191, 195, 202, 204, 208,
250-256, 258, 259-261, 263-269, 287, 373, 393, 409-
417, 421, 425, 439, 444, 457, 461, 465, 467

G

Gachet (L.) · 6, 501
Gadamer (H. G.) · 173, 209, 214, 438
Gainsbourg (S.) · 473
Galisson (R.) · 88
Gara (L.) · 238
Garcia (B.) · 143
Garcia-Debanc (C.) · 10, 83, 85, 86, 419, 459
Gardin (J.-C.) · 199
Gavet (N.) · 56
Gazier (A.) · 63, 66, 68, 104, 162, 171, 172
Gemenne (L.) · 464
Genet (J.) · 319, 321
Genette (G.) · 80, 92, 113, 138, 191, 193, 195-198, 203,
207, 378, 383, 385-394, 396, 397, 399, 401, 403, 439,
444, 458, 461, 462, 468, 472, 474-476, 478
Gérard (A.) · 463
Gerlo (A.) · 96
Gervais (B.) · 217, 219
Geslin (L.) · 148
Gicquel (B.) · 172
Giordan (A.) · 332
Glaudes P. · 10
Gobineau (J. A., comte de) · 231
Godchot (colonel) · 203, 204, 478, 491
Godeau (A.) · 101, 103
Goldenstein (J.-P.) · 231, 463
Gombert (J.-E.) · 438, 439, 441, 452, 455
Goncourt (E. et J.) · 319, 321
Gongora y Argote (L. de) · 72, 122, 475
Goody (J.) · 79
Gothot-Mersch (C.) · 494
Göttner (H.) · 199
Goulemot (J.-M.) · 228, 243, 428, 437
Gracchus · 28
Gracq (J.) · 186, 388
Graczyk (B.) · 459
Grandperrin (L.) · 6
Grandville · 461
Gréco (J.) · 473
Greimas (A. J.) · 195, 199, 200, 205, 206, 238
Grellet (I.) · 157
Grésillon (A.) · 460

Grignan (F. de) · 78
Grize (J.-B.) · 439
Grossmann (F.) · 88, 536
Groupe *î* · 193, 207, 223
Gueneau (L.) · 178
Guéry (L.) · 148, 163
Guichard (S.) · 153, 159
Guidon (G.) · 232
Gulich (E.) · 254

H

Habi (M.) · 6, 472
Hadji (C.) · 505
Halté (J.-F.) · 10, 12, 80, 85, 238, 431, 451, 455, 460,
465, 527, 531, 534
Hamburger (K.) · 389, 395, 396
Hamon (P.) · 383
Hardy (F.) · 473
Harris (Z. S.) · 252, 256
Havet (E.) · 171, 172
Hay (L.) · 465
Hayes (J. R.) · 441
Hébrard (J.) · 63, 72, 83, 222, 233, 529, 530
Hedjerassi (N.) · 183, 188
Heidegger (M.) · 128, 206, 222
Hémon (F.) · 145, 149
Hermogène · 22, 24-26, 31, 46, 387
Higelin (J.) · 319, 321
Hiž · 256
Hjelslev (L.) · 158
Hoffbeck (G.) · 86
Homère · 31, 32, 93, 115, 210
Honegger (M.) · 113
Horace · 35, 54, 473
Houdart-Merot (V.) · 7, 21, 37, 68, 154, 166, 167, 173,
186
Hubat-Blanc (A.-M.) · 434, 435, 533
Hugo (V.) · 64, 65, 318-321, 323, 341, 437, 465, 518
Huisman (D.) · 142
Hurtado Albir (A.) · 210
Husen (T.) · 63
Huygens (C.) · 78

I

Inisan (J.-F.) · 480
Iser (W.) · 214

J

Jacobi (D.) · 87
Jacques (F.) · 17
Jaffré (J.-P.) · 10
Jakobson (R.) · 27, 84, 192, 194-199, 206, 208, 410, 439
Jauss (H. R.) · 198, 214, 240
Jay (M.) · 133, 173
Jeanneret (M.) · 95, 98-101, 110

Jérôme · 94, 95, 104, 208
Jey (M.) · 7, 10, 16, 17, 21, 37, 54, 58, 64, 65, 70, 71,
157, 167, 168, 178, 444
Jodelle (E.) · 319, 321
Johsua (S.) · 418
Jorro (A.) · 438
Jouve (V.) · 199, 216, 219, 223, 227-230
Jouvency (J.) · 41-43, 45, 46, 48
Joyce (J.) · 406
Józsa (P.) · 238, 239
Jünger (E.) · 204
Juvençus · 94

K

Kaddour (L.) · 143
Kant (E.) · 235
Kardec (H.-L.-D. Rivail, dit Allan) · 57
Kerbrat-Orecchioni (C.) · 339, 382, 392, 393, 452
Kilito (A.) · 386
Kintsch (W.) · 440, 452
Kohler-Chesny (J.) · 87
Kosma (J.) · 473
Kotschi (T.) · 254
Kristeva (J.) · 213, 393
Kuentz (P.) · 172
Kuijer (G.) · 459

L

Labé (L.) · 301, 302, 306, 307, 319, 320, 321, 322, 323
Labouret (D.) · 142
Labre (C.) · 177
La Bruyère (J. de) · 65, 67, 76
LaCapra (D.) · 133, 173
La Ceppède (J. de) · 110
Lachèvre (F.) · 203, 477
Ladmiral (J.-R.) · 208, 209
Lafarge (C.) · 216, 235, 236
La Fayette (Mme de) · 165
La Fontaine (J. de) · 51, 79, 167, 177, 220, 259, 435
Lagarde (A.) · 337, 359, 478
Lahire (B.) · 234, 240, 241
Lalande (A.) · 379
Lamailloux (P.) · 456
Lamartine (A. de) · 475
Landheer (R.) · 207
Langlade (G.) · 10, 158
Lanson (G.) · 54, 55, 63, 64, 66-71, 147, 152, 154, 155,
162, 165, 168, 169, 171, 218, 530
Laparra (M.) · 453
Lapointe (B.) · 319, 321
Laprade (V. de) · 64
Larbaud (V.) · 409, 412
Larousse (P.) · 148, 180, 181
Larroumet (G.) · 171
Lausberg (H.) · 112
Laveaux (J.-C.) · 148
Lavisé (E.) · 70

Le Goffic (P.) · 252, 412
Le Meur (L.) · 142, 164, 178
Léautaud (P.) · 204
Leblanc (P.) · 99-103
Lebrave (J.-L.) · 460
Lebrun (Marlène) · 156, 220, 429, 435
Lebrun (Monique) · 429
Lecerclé (F.) · 115
Ledur (D.) · 464
Leeman (D.) · 251, 256
Leenhardt (C.) · 241
Leenhardt (J.) · 238, 239
Lefèvre d'Étaples (J.) · 98, 99
Legros (G.) · 11, 177, 218
Leguay (T.) · 459, 460, 477
Leiris (M.) · 333, 409
Lejeune (P.) · 241
Lelièvre-Portalier (D.) · 242
Lemaître (H.) · 232
Lemaître (J.) · 147, 477
Lempens (I.) · 6
Lenclud (G.) · 499
Lesage (A.-R.) · 319-321, 323
Leuwers (D.) · 494
Lévi-Strauss (C.) · 237, 450
Libanios · 23
Libera (A. de) · 35, 106, 107
Liszt (F.) · 113
Littré (M.-P.-E.) · 57, 148
Livet (J.) · 181, 183
Lorda (C. U.) · 84, 85
Lotman (Y.) · 210
Lucrèce · 110, 111
Lukács (L.) · 38
Lusetti (M.) · 461

M

Macherey (P.) · 187
Magny (O. de) · 319, 321, 323, 469
Maingueneau (D.) · 251-253
Malherbe (F. de) · 100, 101, 104, 472
Mallarmé (S.) · 72, 121, 122, 133, 191, 193, 203, 205,
210, 475-478
Malleville · 319, 321
Manesse (D.) · 157
Manguel (A.) · 228, 238
Mannoni (O.) · 339
Manouchian (M.) · 463
Mantero (A.) · 97, 100
Marchand (F.) · 75
Mareuil (A.) · 55
Marghescou (M.) · 214, 216, 219, 463
Margolin (J.-C.) · 35, 36
Margot (J.-C.) · 210
Marguerite de Navarre · 110
Marivaux (P. de) · 320, 321, 323, 325, 326
Marmontel (J.-F.) · 47
Marot (C.) · 71, 99, 100, 104, 320, 321
Marrou (H.-I.) · 23, 24, 28, 31, 32, 33

Marsais (C. Chesneau, sieur Du) · 57, 112
Martin (P.) · 181, 472
Martin (R.) · 256, 258, 259, 260, 266
Martin (S.) · 218, 220, 240
Martinand (J.-L.) · 87
Masseron (C.) · 453
Massillon (J.-B.) · 104, 483
Mathieu-Castellani (G.) · 110, 111, 114-116, 119, 120,
172, 394, 395
Mauffrey (A.) · 75
Mauger (G.) · 234, 235, 238
Maupassant (G. de) · 320, 321, 323, 459, 460, 465
Mauriac (F.) · 465
Mazon (P.) · 32
Meirieu (P.) · 419, 454, 455
Mel'čuk (I.) · 257, 258, 535
Mélanchthon (P.) · 38
Mercier (C.) · 6, 501
Mérimée (P.) · 320, 321, 323
Merlet (G.) · 65, 167
Meschonnic (H.) · 173, 184, 191, 207, 208, 210, 531
Michard (L.) · 337, 359, 478
Michaux (H.) · 398
Michel (R.) · 238, 245, 436, 529, 531
Milliot (V.) · 143
Milly (J.) · 492
Milner (J.-C.) · 256
Moirand (S.) · 241
Moïse · 48, 58
Molière · 167, 171, 318, 320, 321, 323, 325, 326, 369
Molinié (G.) · 112
Monballin (M.) · 218, 220, 327
Mondor (H.) · 476, 477
Monod (G.) · 530
Montaigne (M. de) · 56, 77, 110, 111, 114, 145
Morier (H.) · 112
Morisset (R.) · 65
Morrissette (B.) · 193
Mortureux (M.) · 87, 254
Mougenot (J.-J.) · 143
Mounin (G.) · 180, 206-208
Mourier (A.) · 64
Moy (M.) · 168
Murat (M.) · 286, 388, 389
Muret (M.-A. de) · 92, 111, 114-119, 121, 127, 134, 136,
389, 394, 395, 469, 470, 487-489, 494, 527, 552
Musset (A. de) · 65, 167, 318

N

Née (P.) · 121, 132
Nerval (G. de) · 231
Nicolaos · 23
Nicole (C.) · 103
Nicole (J.) · 149
Nida (E. A.) · 207
Nies (F.) · 231
Nietzsche (F.) · 199
Noël (M.) · 58
Nonnon (E.) · 72, 85, 152, 314, 445

Nonnos · 94
Normand (C.) · 86
Noulet (E.) · 476, 477
Nyman (M.) · 113

O

Olivétan (P. Robert, dit) · 99
Onulphe de Spire · 94
Oriol-Boyer (C.) · 457, 460
Orthous (M.) · 6
Oseki-Dépré (I.) · 209, 476

P

Pagès (A.) · 142, 155, 158
Pagliano (J.-P.) · 463
Paluel-Marmont (L.) · 142
Pascal (B.) · 171, 172
Passerault (J.-M.) · 82
Passeron (J.-C.) · 139, 187, 240
Patillon (M.) · 25, 26
Paul (J.) · 109
Paulin de Périgieux · 94
Paveau (M.-A.) · 88
Pavel (T.) · 398, 401, 402
Paz (O.) · 161, 206, 210, 476, 477
Pêcheux (M.) · 252
Pechevy (M.) · 83
Péguy (C.) · 64, 66, 170-172, 185
Peirce (C. S.) · 198
Perec (G.) · 228, 238
Péret (B.) · 320, 321
Périclès · 231
Perrenoud (P.) · 8, 450
Perrus (C.) · 110
Pestalozzi (J. H.) · 57
Petitjean (A.) · 10, 238, 242, 245, 461, 531
Pétrarque (F.) · 115, 119
Pétroff (A.) · 87
Peytard (J.) · 85, 87, 241
Phèdre · 46
Philippon (P.) · 69, 70, 168
Philon d'Alexandrie · 208
Picard (M.) · 11, 218, 219, 222-239, 242, 243, 379, 396,
436, 437
Pichon (R.) · 16, 64, 164
Picoche (J.) · 10
Pieltain (C.) · 478
Piéroult-Le Bonniec (G.) · 439
Piéron (H.) · 282
Pinard (E.) · 435
Pinget (R.) · 320, 321
Pivot (B.) · 241
Plaisance (M.) · 110
Plantié (Mme) · 69, 70, 168
Platon · 25, 77, 175
Plazaola Giger (I.) · 246, 534
Plazolles (L.-R.) · 142

Pline le Jeune · 28, 30, 36
Plutarque · 28
Poe (E.) · 238, 477
Poliak (C.-F.) · 234, 235, 238
Pollet (M.-C.) · 218
Pompougnac (J.-C.) · 142
Ponge (F.) · 161, 465
Porquier (R.) · 84
Portine (H.) · 50, 85, 89, 429, 439, 466
Pottier (B.) · 180, 259
Pouillon (C.) · 141
Pouillon (J.) · 140
Poulain (M.) · 234
Poulet (G.) · 173, 297
Pound (E.) · 209
Poupo (P.) · 100
Priscien · 22
Privat (J.-M.) · 10, 168, 234, 241, 242, 418, 429, 453
Prost (A.) · 70, 168
Proust (M.) · 131, 152, 162, 204, 232, 465, 491-494
Prudence · 94
Pudal (B.) · 238
Py (A.) · 231

Q

Quémar (C.) · 205
Queneau (R.) · 320, 321, 473, 509
Quignard (P.) · 209
Quinte-Curce · 40
Quintilien · 22-24, 27-31, 33, 35-37, 40, 45, 47, 60, 127, 135, 208

R

Rabelais (F.) · 56, 64, 110, 181
Racan (H. de Bueil de) · 101
Racine (J.) · 111, 171, 223, 369, 387, 437
Rainerio (A. F.) · 469
Ravel (M.) · 113
Ravoux-Rallo (E.) · 59, 153, 154
Reboul (O.) · 195, 201
Régnier (M.) · 64, 67
Reichler (C.) · 199, 200
Renan (E.) · 107
Reuter (Y.) · 6, 8-12, 81, 89, 200, 215, 217-220, 222, 226, 228, 236, 240-242, 428, 429, 443, 455, 456, 458, 462-464, 474, 494, 507, 523
Rey (P.-L.) · 494
Rey-Debove (J.) · 158, 193, 251, 255, 263, 285, 378, 379, 401, 410, 411, 415, 439, 465
Ricardou (J.) · 216, 218, 219
Richard (J.-P.) · 173, 477
Richaudeau (F.) · 234
Riche (P.) · 35
Ricœur (P.) · 214, 396, 438
Riffaterre (M.) · 160, 192, 193, 195, 213-215, 219, 385
Rigolot (F.) · 116, 388
Rimbaud (A.) · 231, 320, 321, 433, 437

Rispail (J.-L.) · 469
Rivail (H.-L.-D.) · 57
Rivarol (A. de) · 208
Rivera (M.) · 84
Robbe-Grillet (A.) · 193, 320, 321, 356
Robert (L.) · 178
Roberts (M.) · 24-27, 31-33, 93, 94
Robine (N.) · 234
Rochex (J.-Y.) · 243, 496, 505
Rodari (G.) · 459, 462, 463
Roelens (F.) · 480
Rohou (J.) · 142, 161
Rollin (C.) · 17, 35, 44-50, 55, 57, 58, 60, 147, 210
Romian (H.) · 13
Ronsard (P. de) · 68, 111, 114-117, 121, 127, 171, 299-307, 310-312, 320, 321, 323, 330, 333, 337, 389, 394, 419, 428, 469, 472, 473, 475, 479, 487-489, 494, 527
Ropé (F.) · 431, 433, 530
Rosier (J.-M.) · 218
Rossari (C.) · 255
Roudil (J.) · 98, 109
Roulet (E.) · 13
Rousseau (H., dit le Douanier) · 223
Rousseau (J.-B.) · 58
Rousseau (J.-J.) · 67, 318, 320, 321, 354, 357, 358
Roussel (B.) · 96, 98
Rousset (J.) · 190, 472
Roustan (M.) · 149
Rouxel (A.) · 154, 186, 533
Rudigoz (C.) · 195, 196, 197
Rudler (G.) · 64, 67, 68, 161, 162, 179, 180, 463

S

Sabah (G.) · 259
Sacy (P. de) · 494
Saint-Denis (E. de) · 164
Sainte-Beuve (C.-A.) · 131, 154, 173
Saint-Marc Girardin · 83
Salazar (P.-J.) · 102
Salles (P.) · 143
Sangsue (D.) · 204
Sapphire · 63
Sarrazin (B.) · 35, 54, 134, 161, 191
Sarhou (M.) · 63, 70
Sartre (J.-P.) · 173, 320, 321
Saussure (F. de) · 87
Savigneau (J.) · 232
Schaeffer (J.-M.) · 86
Schmitt (M. P.) · 77, 174, 175, 180, 212, 408, 436, 437
Schneidecker (C.) · 453, 458, 462
Schneuwly (B.) · 11, 533
Screech (M. A.) · 100
Searle (J.) · 215, 392
Sedulius · 94
Segovia (T.) · 476
Seignobos (C.) · 70
Sellier (P.) · 142
Sénard (M^e) · 435
Sévigné (Mme de) · 78

Shakespeare (W.) · 121
Simon (C.) · 318, 320, 321
Simon (J.) · 138
Singly (F. de) · 234
Sixte de Siemie · 95-98, 107
Snoy de Gouda (R.) · 97
Snyders (G.) · 35, 147, 436
Sokal (A.) · 532
Soler (P.) · 177
Soula (C.) · 477
Sprenger-Charolles (L.) · 76, 77, 174, 440
Stace · 93, 181
Staël (Mme de) · 132
Starobinski (J.) · 297
Steiner (G.) · 121, 183, 208-210, 475, 476
Stendhal · 54
Stierle (K.) · 115, 216, 219
Suétone · 26
Suffys (S.) · 449, 450, 475
Sulpice-Sévère · 94
Summer (M.) · 203
Sumpf (J.) · 139
Svenbro (J.) · 234

T

Tabart (C.-A.) · 473
Taber (C.) · 207
Tadié (J.-Y.) · 492
Taine (H.-A.) · 67
Tardieu (J.) · 257
Tauveron (C.) · 220, 480
Térence · 143, 318
Tetel (M.) · 110
Tharaud (J.) · 171
Thémistios · 96, 97, 107
Théon · 22, 24, 25, 27-30
Thérien (M.) · 10, 83
Theveau (P.) · 142
Thibaudet (A.) · 234
Thoraval (J.) · 142
Thuilière (M.) · 139
Timbal-Duclaux (L.) · 86
Tite Live · 49, 58
Titelmans · 97
Todorov (T.) · 173, 192, 199-201, 241, 392, 393, 437
Tolstoï (L. N.) · 166
Tomasek (M.) · 314
Tournier (M.) · 458
Tourreil (M. de) · 46, 48, 210

V

Valéry (P.) · 164, 191, 198, 202, 203, 234, 409, 412, 475, 477-479
Valton (E.) · 59, 153, 154
Van Campen (J.) · 98
Van Dijk (T. A.) · 440, 452
Van Peer (W.) · 66, 78, 175, 181, 193

Vanier (V.) · 182, 183
Vanoye (F.) · 242
Vanseveren (M.-P.) · 460
Vargaftig (B.) · 152
Vauquelin de la Fresnay (J.) · 320, 321
Vecchi (G. de) · 332
Veck (B.) · 74, 81, 82, 156, 160, 169, 175, 182, 196, 242, 393, 432
Verhaeren (E.) · 320, 321
Verlaine (P.) · 163, 166, 173
Vermersch (P.) · 360
Verne (J.) · 222, 320, 321
Vernet (M.) · 142
Verrier (J.) · 241, 242, 456, 459-461, 465, 494
Veyne (P.) · 72, 92, 111, 121-134, 136, 207, 389, 394, 475, 476, 483-491, 494, 527
Vezin (L.) · 257
Viala (A.) · 37, 48, 51, 54, 180, 212, 235, 243, 436, 437, 536
Vian (B.) · 320, 321
Vianey (J.) · 168, 178
Vigner (G.) · 440, 441
Vigny (A. de) · 171
Villon (F.) · 179
Vinson (M.-C.) · 242, 453
Virgile · 35, 42, 43, 50, 93, 110, 111, 115, 203
Vlieghe (E.) · 480
Voiture (V.) · 320, 321, 325
Voltaire · 71, 147, 320, 321, 323, 326, 387, 457
Vuillaume (M.) · 387, 389, 390, 396, 401, 403
Vygotsky (L. S.) · 533

W

Waendendries (M.) · 84
Walter (J.) · 86
Watt (I.) · 173
Watzlawick (P.) · 181
Weinland (K.) · 500
Weinrich (H.) · 395-397, 403, 443
Wieviorka (O.) · 143
Winnicot D. W. · 224, 225, 231
Wipf (J.-M.) · 86

Y

Yerlès (P.) · 228

Z

Zervos (Y.) · 128
Zevort (E.) · 64
Zola (E.) · 222, 318, 320, 321, 323, 325, 326
Žolkovskij · 258
Zourabichvili (F.) · 93
Zuber (R.) · 103, 150
Zumthor (P.) · 109, 110, 121, 204

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie est composée de deux répertoires :

1. Une bibliographie générale qui recense tous les ouvrages cités dans le corps de la thèse (tomes 1 et 2).....p. 547

2. Des références particulières, qui ne sont pas toutes reprises dans la bibliographie générale (quand il s'agit de références consultées mais non citées dans le corps de la thèse).....p. 578
 - 2.1. Cartons consultés aux Archives Nationalesp. 578
 - 2.2. Périodiques dépouillés.....p. 578
 - 2.3. Manuels scolairesp. 579
 - 2.4. Dictionnaires et encyclopédiesp. 586
 - 2.5. Instructions officiellesp. 588

1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE (773 références)

Sont répertoriés dans la bibliographie générale (par ordre alphabétique d'auteurs) les titres des ouvrages ou des articles *cités* dans le corps de la thèse (tomes 1 et 2). La date donnée pour chaque référence est celle de l'édition utilisée ; entre crochets est indiquée la date de l'édition originale¹.

- ABRAHAM R., CHARDET P. (1955) *Lectures commentées. De la lecture expliquée au commentaire de texte. Textes du programme B.E.P.C., E.N., B.A.C., éd. R. Abraham* [Plaquette dactylographiée imprimée].
- Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, *Genèse de la croyance littéraire*, juin 1998, Paris, Seuil.
- ADAM J.-M. (1987) « Types de séquences textuelles élémentaires », dans *Pratiques* n° 56, *Les types de textes*, décembre 1987, Metz, CRESEF, p. 54 à 79.
- ADAM J.-M. (1992a) *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (1992b [1985]) *Pour lire le poème*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- ADAM J.-M. (1998) « Les métalangages des sciences humaines et l'enseignement de la littérature : réflexions en marge », dans Dolz, Meyer *dir.* (1998, p. 255-259).
- ADAM J.-M., CORDONIER N. (1995) « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux », dans *Le français aujourd'hui* n° 109, *Didactique du français : langue et textes*, mars 1995, Paris, AFEF, p. 35-47.
- AGNOLETTI M.-F., DEFFERRARD J. (1992) « L'engagement du sujet dans le résumé de texte », dans Charolles, Petitjean *dir.* (1992, p. 125-138).
- AHLBERG A., J. (1987) *Le gentil facteur ou lettre à des gens célèbres*, Paris, Albin Michel.
- ALBALAT A. (1992 [1899]) *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Armand Colin.
- ALBERTINI P. (1990) « Le *cursus studiorum* des professeurs de lettres au XIX^e siècle », dans *Histoire de l'éducation* n° 45, janvier 1990, Paris, INRP.
- ALEXANDRESCU S. (1979) « La critique littéraire : métadiscours et théorie de l'explication », dans Greimas, Landowski *dir.* (1979, p. 208-237).
- ALLAIS A. (1989) *Oeuvres anthumes*, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins ».
- ALLAIS G. (1884) *Esquisse d'une méthode générale de préparation d'explication des auteurs français (licence littéraire et agrégation des Lettres)*, Paris, Delalain.
- ALTHUSSER L. (1995) *Sur la reproduction*, Paris, PUF [Reprise en annexe (p. 269-314) de l'article « Idéologie et appareils idéologiques d'État » paru dans *La Pensée* n° 151, juin 1970.]
- AMREIN M. *coord.* (1998) *Lire des textes littéraires au cycle III*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
- ANAXIMÈNE de Lampsaque (1966) *Rhétorique à Alexandre*, édition de Manfred Fuhrmann, Leipzig, Teubner.
- Annabrevet des collèges - français 91*, 1990, Paris, Hatier.
- [ANONYME] (1882) *Éléments de littérature. Première partie renfermant l'explication, les préceptes et quelques modèles des différents genres de composition française et*

1. Cette façon de faire ne pose pas de difficulté, sauf pour les auteurs antiques dont l'édition n'est évidemment pas suivie d'une date d'édition originale ; d'où des références qui peuvent sembler cocasses, comme celle-ci par exemple : Homère (1937) *Illiade*...

- d'analyse littéraire, à l'usage des élèves des maisons de la Sainte-union des Sacrés-Coeurs*, Douai, Louis Dechristé.
- [ANONYME (G. Monod)] (1950) « Libres opinions », dans *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement*, 1^{er} janvier 1950, Lyon, ANECNES, p. 3-5.
- APHTONIOS (1854) *Progymnasmata*, dans *Rhetores Graeci*, tome 2, p. 19-56, édition L. Spengel, Leipzig, Teubner.
- ARISTOPHANE (1924) *Les Guêpes*, édition de V. Coulon, traduction de H. Van Daele, Paris, les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- ARMAND A. (1993) *L'histoire littéraire. Théories et pratiques*, Toulouse, Bertrand-Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées.
- ARMAND A., DESCOTES M., JORDY J., LANGLADE G. (1992) *La séquence didactique en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste-CRDP.
- ARMONVILLE L. d' (1991) *Le français au bac*, Paris, Albin Michel.
- ARNAUD P. (1993) *Le commentaire de documents en histoire ancienne*, Paris, Belin.
- ARNOLD D. dir. (1988 [1983]) *Dictionnaire encyclopédique de la musique*, tome 2, Oxford University.
- ARON T. (1984) *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres.
- ARON T. (1987) « Du texte interrogé au texte qui interroge », dans *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, 1987-2, Besançon, CRELEF, p. 119-143.
- AUBRY C. (1989) *Bagouet*, Arles, Éditions Bernard Coutaz.
- AUDOUZE M. (1949a) *Le commentaire littéraire de texte au concours d'entrée à l'école normale. Fascicule de l'élève*, Paris, SUDEL.
- AUDOUZE M. (1949b) *Le commentaire littéraire de texte au concours d'entrée à l'école normale. Fascicule du maître*, Paris, SUDEL.
- AUGUSTIN (1950) *Confessions*, tome 1, édition de P. de Labriolle, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- BACONNET G. (1923) *Lectures expliquées tirées des auteurs français, à l'usage des aspirants au brevet élémentaire et des élèves de 2^e de l'enseignement secondaire*, Lyon-Paris, Vitte.
- BAILLY A. (1963 [1894]) *Dictionnaire grec français*, Paris, Hachette.
- BAIN D. (1990) « Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème », dans Schneuwly dir. (1990, p. 128-135).
- BALIBAR R. (1974) *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette.
- BALLY C. (1951 [1909]) *Traité de stylistique française*, Paris, Klincksieck.
- BALPE J.-P., BRAFFORT P. (1985) « La production littéraire assistée », dans *Texte en main* n° 3/4, *Écriture et ordinateur*, Hiver 1984/Printemps 1985, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 25-37.
- BANGE P. éd. (1987) *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang.
- BARBÉRIS M.-A. (1977) *Guide pratique de l'épreuve écrite de français*, Paris, Larousse.
- BARRE P. (1949) *L'explication française et le commentaire de textes au concours d'admission aux écoles normales primaires*, Paris, Charles-Lavauzelle & C^{ie}.
- BARRÈRE A. (1997) *Les lycéens au travail* Paris, PUF.

- BARTHES R. (1970) *S/Z*, Paris, Seuil, collection « Points »
- BARTHES R. (1971) « Réflexions sur un manuel », dans Doubrovsky S., Todorov T éd. (1971, p. 170-177).
- BARTHES R. (1973) *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1975) *Roland Barthes par Roland Barthes*, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1978) *Leçon*, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1982 [1968]) « L'effet de réel », dans Barthes *et al.* (1982, p. 81-90).
- BARTHES R. (1984) *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris, Seuil.
- BARTHES R., BERSANI L., HAMON P., RIFFATERRE M., WATT I. (1982) *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- BAUDELLOT C., CARTIER M. (1998) « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », dans *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, *Genèse de la croyance littéraire*, juin 1998, Paris, Seuil, p. 25-44.
- BAUDELLOT C., CARTIER M., DETREZ C. (1999) *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- BAUTIER É. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER É. (1997) « Pratiques langagières, activités de élèves et apprentissages », dans *La Lettre de la DFLM* n° 21, 1997-2, Saint-Cloud, DFLM, p. 10-13.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BEAUDRAP A.-R. de (1994) *Le commentaire de textes en français*, Toulouse, Bertrand-Lacoste-CRDP.
- BECKETT S. (1989) *Le Monde et le pantalon*, Paris, Minuit.
- BEDOUELLE G., ROUSSEL B. dir. (1989) *Le temps des Réformes et la Bible*, Paris, Beauchesne.
- BÉGUIN A. (1982) *Lire-écrire*, Paris, L'École.
- BELLEAU R. (1986 [1578]) *Commentaires au second livre des Amours de Ronsard*, édition de Fontaine M.-M., Lecercle F., Genève, Droz.
- BELLEMIN-NOËL J. (1972) *Le texte et l'avant-texte*, Paris, Larousse.
- BELLENGER Y., HESTER R. dir. (1992) *Pierre Poupo (1552-1590). Un poète protestant en Champagne*, Actes des sixièmes journées rémoises et troyenne, Paris, Klincksieck.
- BÉNAC H. (1970) *L'écrit et l'oral de français au baccalauréat*, Paris, Hachette.
- BÉNAC H. (1949) *Vocabulaire de la dissertation*, Paris, Hachette.
- BENAMOU M. (1971) *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, BELC.
- BENDA R., LORDA C. U. (1991) « Quelques réflexions méthodologiques sur l'utilisation de la paraphrase pour le perfectionnement de l'expression en FLE », dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 99-101, Université de Mons, p. 255-260.
- BÉNICHOU P. (1995) *Selon Mallarmé*, Paris, Gallimard.
- BENOIT J.-P. (1998) « Formation initiale des professeurs et textes officiels : des décalages à réduire », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 218-234.
- BENVENISTE É. (1966) *Problèmes de linguistique générale, tome 1*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».
- BERGEZ D. (1986) *Le commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Hachette.
- BERGEZ D. (1989) *L'explication de texte littéraire*, Paris, Dunod.

- BERNIÉ J.-P. (1993) *Raisonnement pour résumer, une approche systémique du texte*, Berne, Peter Lang.
- BERTHELOT A. dir. (s.d. [XIX^e s.]) *La Grande Encyclopédie*, Paris, H. Lamirault et C^{ie}.
- BESSE H., PORQUIER R. (1991) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier-Didier.
- BESSONNAT D. (1995) « La prise de notes au collège », dans *Pratiques* n° 86, juin 1995, Metz, CRESEF, p. 53-69.
- BESSONNAT D., SCHNEDECKER C. (1990) « Pour une littérature de seconde main au collège », *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990, Metz, CRESEF, p. 35-86.
- BEUVELOT R., HONNERT M.-N., LECLAIRE-HALTÉ A., SCHERER-RONDELLI F. (1992) « Le résumé dans l'enseignement secondaire : compte rendu d'une enquête », dans Charolles, Petitjean dir. (1992, p. 11-52).
- BIARD J., DENIS F. (1993) *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1983) *XVI^e- XVII^e siècles*, Paris, Magnard, collection « Texte et Contextes ».
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1987) *Littérature 2. Techniques*, Paris, Magnard.
- BLANCHOT M. (1943) *Faux Pas*, Paris, Gallimard.
- BLONDOT M.-A., ELZIÈRE C. (1994) « Réflexions sur les principes de l'exercice [de commentaire] en français », dans Boucris, Elzière (1994, p. 19-20).
- BLONDOT M.-A., LIVET J. (1994) « Réflexions croisées, français-philosophie », dans Boucris, Elzière (1994, p. 64-65).
- BOCH F. (1998) *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*, Thèse pour le Doctorat de sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble III.
- BORGES J. L. (1957 [1956]) *Fictions*, Paris, Gallimard, collection « Folio ».
- BORILLO M., SABAH G. (1988) « L'ambiguïté et la paraphrase en traitement automatique du langage » dans Fuchs éd. (1988, p. 35-41).
- BOUCHARD R. (1988) « Lire pour réécrire (des discours mathématiques en classe). Reformulation et énonciation », dans *Études de linguistique appliquée* n° 71, *Production des textes écrits*, Paris, Didier, p. 35-49.
- BOUCHARD R., MEYER J.-C. éd. (s.d. [1996]) *Les métalangages de la classe de français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995)*, s.l.
- BOUCHARD R. et al. (1989) *Regards sur la lecture : texte et images*, Grenoble, Ellug.
- BOUCRIS L. (1994) « Réévaluer la paraphrase ? », dans Boucris, Elzière (1994, p. 73-75).
- BOUCRIS L., ELZIÈRE C. coord. (1994) *Lectures croisées. Le commentaire de texte en français, histoire et philosophie*, Paris, ADAPT.
- BOURDIEU P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève-Paris, Droz.
- BOURDIEU P. (1979) *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P. (1992) *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964) *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970) *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- BOYER H., RIVERA M. (1979) *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international.

- BRANCA-ROSOFF S. (1990) *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*, Paris, Édition des Cendres.
- BRASSART D. G. (1987) *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*, Thèse pour le doctorat présentée devant l'Université des sciences humaines de Strasbourg.
- BRASSART D. G. (1988) « Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? », dans *Recherches* n° 9, *Argumenter*, novembre 1988, Lille, AFEF, p. 123-164.
- BRASSART D. G. (1989a) « Stéréotype, prototype, modèle. Analyses socio-pragmatiques et cognitives », dans *Recherches* n° 10, *Apprentissages et stéréotypes*, novembre 1989, Lille, AFEF, p. 173-186.
- BRASSART D. G. (1989b) « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », dans *Recherches* n° 11, *Du brouillon au texte*, novembre 1989, Lille, AFEF, p. 79-114.
- BRASSART D. G. (1990) « Une didactique cognitive du “français langue maternelle” (et des textes écrits plus particulièrement) ? », dans Brassart *et al.* (1990, p. 75-99).
- BRASSART D. G. (1993) « Les stratégies de compréhension des textes narratifs » dans *Spirales* n° 9 *Littérature enfantine / de jeunesse*, janvier 1993, Lille, IUFM, p. 177-192.
- BRASSART D. G. (1995) « Approche(s) “cognitiviste(s)” ? », dans Chiss *et al.* (1995, p. 101-131).
- BRASSART D. G., DELCAMBRE I. (1988) « Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », dans *Pratiques* n° 58, *Les discours explicatifs*, juin 1988, Metz, CRESEF, p. 43-73.
- BRASSART D. G., DEROO M.-A. (1990) « Approche du texte explicatif (en pourquoi ?) au CE1 ou pourquoi les feuilles tombent... », dans *Recherches* n° 13, novembre 1990, Lille, AFEF, p. 93-104.
- BRASSART D. G., GARCIA-DEBANC C., HALTÉ J.-F., LEBRUN M., PETITJEAN A., LEGROS G., ROPÉ F. (1990) *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Metz, Université de Metz.
- BRASSART D. G., REUTER Y. (1992) « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », dans *Études de linguistique appliquée*, n° 72, septembre 1992, Paris, Didier, p. 11-24.
- BRÉAL M. (1872) *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, Paris, Hachette.
- BRÉAL M. (1878) « L'enseignement du français dans les écoles primaires », dans *La Revue politique et littéraire. Revue des cours littéraires [dite Revue Bleue]*, 2^e série, n° 14, 5 octobre 1878.
- BREMOND C., PAVEL T. (1998) *De Barthes à Balzac. Fictions d'une critique, critiques d'une fiction*, Paris, Albin Michel.
- BREY C. (1984) « Les travaux pratiques de reformulation », dans Peytard *et al.* (1984, p. 68-80).
- BRONCKART J.-P. (1989) « Du statut des didactiques des matières scolaires », dans *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, Paris, Larousse, p. 53-65.
- BRONCKART J.-P. (1996) *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART J.-P., PLAZAOLA GIGER I. (1998) « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 35-58.

- BRONCKART J.-P. *et al.* (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRUNEL P., SELIER P., PLAZOLLES L.-R. (1967) *Le commentaire composé*, Paris, Nathan.
- BRUNO P. (1998) « “Chair de poule” Beaucoup de bruit pour rien » dans *Le Français aujourd'hui* n° 124, *La langue et ses représentations*, décembre 1998, Paris, AFEF, p. 110-114.
- BRUNOT F. (1895a) « Explications françaises. Observations générales », dans *Revue Universitaire*, 1895-1, Paris, Armand Colin, p. 113-128.
- BRUNOT F. (1895b) « Explications françaises. Début de la IX^e satire de Rénier, annotée en vue de l'explication », dans *Revue Universitaire*, 1895-1, Paris, Armand Colin, p. 263-287.
- BUCHETON D., CHABANNE J.-C. (1997) « Une présentation générale des Actes des journées d'études de Montpellier : Pratiques enseignantes/Activités des élèves dans la classe de français » dans *La Lettre de la DFLM* n° 21, 1997-2, Saint-Cloud, DFLM, p. 3-6.
- BUISSON F. (1882) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [deux parties de deux tomes chacune], Paris, Hachette.
- BURGOS M. (1993) « Lectures privées et lectures partagées », dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF, p. 78-94.
- BURGOS M. (1996) « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 265-270).
- BURGOS M., PRIVAT J.-M. (1993) « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? » dans Poulain M. *dir.* (1993, p. 163-181).
- CADET C. (1985) « Inserts romanesques », dans *Texte en main* n° 3/4, *Écriture et ordinateur*, Hiver 1984/Printemps 1985, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 55-60.
- CADET C. (1989) « Brouillons d'écrivains », dans *Recherches* n° 11, *Du brouillon au texte*, novembre 1989, Lille, AFEF, p. 133-149.
- CADET C. (1994) « La rencontre amoureuse ou comment la lire et comment l'écrire », dans *Pratiques* n° 81, mars 1994, Metz, CRESEF, p. 53-72.
- CAGLAR P. (1995) « Les origines de l'explication de texte », dans *École des lettres II*, 1^{er} septembre 1995, n° 1, Paris, L'École/L'École des loisirs, p. 45-52.
- CAHEN A. (1909) « L'explication française dans l'enseignement du français » dans *L'enseignement du français*, Conférences du musée pédagogique, Paris, Imprimerie Nationale, p. 93-117.
- CANVAT K. (1992) « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », dans *Pratiques* n° 76, *L'interprétation des textes*, décembre 1992, Metz, CRESEF, p. 33-53.
- CANVAT K. (1994) « [Compte rendu de l'ouvrage de] M. P. Schmitt, *Leçon de littérature. L'enseignement littéraire au lycée (I)*, Paris, L'Harmattan, collection “Bibliothèque de l'éducation”, 1994, 207 p. », dans *Enjeux* n° 32, *Corpus et lectures littéraires*, juin 1994, Namur, CEDOCEF, p. 138-139.
- CARON J. (1989) *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- CARPENTIER R., ROELENS F. (1994) « Travailler la scène de dispute en quatrième et en troisième », dans *Pratiques* n° 81, *Scènes romanesques*, mars 1994, Metz, CRESEF, p. 27-52.
- CARRIÈRE H. (1928) *La classe de français dans l'enseignement secondaire. Rapport présenté à la XXXI^{me} réunion pédagogique*, 31 mai 1928, Arras, Nouvelle Société Anonyme du Pas-de-Calais, Imprimerie de l'Évêché.

- CARRIER-NAYROLLES F. (1993) *Le commentaire composé*, Paris, Hachette, collection « Faire le point ».
- CASPARD P. dir. (1992) *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e – XX^e siècles*, Numéro spécial de la revue *Histoire de l'Éducation*, Paris, INRP.
- CAUTERMAN M.-M. (1997) « Travail de groupe, interactions, apprentissages », dans *Recherches n° 27, Dispositifs d'apprentissage, 1997-2*, Lille, ARDPF, p. 67-80.
- CAUTERMAN M.-M., DELCAMBRE I. (1997) « Pour des consignes floues », dans *Recherches n° 27, Dispositifs d'apprentissage, 1997-2*, Lille, ARDPF, p. 115-129.
- CAUTERMAN M.-M., GRACZYK B. (1986) « Sujet : décrivez votre chambre », dans *Le français aujourd'hui n° 74, Le français au carrefour de disciplines*, Paris, AFEF, p. 35-46.
- CÉARD J. (1981) « Les transformations du genre du commentaire », dans Lafond J., Stegmann A. éd. (1981, p. 101-115).
- CERQUIGLINI B. (1989) *L'Éloge de la variante*, Paris, Seuil.
- CERQUIGLINI B. (1990) « La paraphrase essentielle de la culture scribale », dans Roudil éd. (1990, p. 9-16).
- CERTEAU M. de (1974) *La Culture au pluriel*, Paris, Union Générale d'Édition, collection « 10/18 ».
- CERTEAU M. de (1990 [1980]) *L'Invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris, Gallimard, collection « Folio Essais ».
- CHANAL E. (1894) *La Composition française enseignée par l'exemple*, Paris, Paul Delaplane.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. dir. (1997) *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)* [Actes du colloque des 16 et 17 septembre 1994], *Cahiers d'histoire culturelle n° 1*, Tours, Université.
- CHAR R. (1983) *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- CHAR R. (1994) *La Sorgue et autres poèmes*, Paris, Hachette, collection « Classiques Hachette », édition et annotations de M.-C. Char et de P. Veyne.
- CHARLES M. (1977) *La Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.
- CHARLES M. (1978) « La lecture critique », dans *Poétique n° 34*, avril 1978, Paris, Seuil, p. 129-151.
- CHARLES M. (1985) *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil.
- CHARLES M. (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHAROLLES M. (1973) « Le texte poétique et sa signification. Une lecture du poème intitulé "Mouvement" ("Illuminations") et de quelques commentaires qui en ont été donnés », *Europe n° 529-530*, mai-juin 1973, Paris, p. 97-114.
- CHAROLLES M. (1981) « Comprendre et expliquer » dans *Revue Européenne de sciences sociales n° 56*, t. 19, Genève, Droz, p. 153-171.
- CHAROLLES M. (1984) « Usages scientifiques et didactiques de l'imitation », dans *Pratiques n° 42, L'écriture-imitation*, juin 1984, Metz, CRESEF, p. 99-111.
- CHAROLLES M. (1987) « Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires », dans *Les Cahiers du CRELEF n° 25, Questionnement pédagogique et texte littéraire, 1987-2*, Besançon, CRELEF, p. 57-79.

- CHAROLLES M. (1991) « Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration », dans *Pratiques* n° 72, *Le résumé de texte*, décembre 1991, Metz, CRESEF, p. 7-32.
- CHAROLLES M., COLTIER D. (1986) « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : l'exemple des reformulations paraphrastiques », dans *Pratiques* n° 49, *Les activités rédactionnelles*, mars 1986, Metz, CRESEF, p. 51-66.
- CHAROLLES M., PETITJEAN A. dir. (1992) *L'activité résumante*, Metz, CASUM.
- CHARPENTIER F. (1990) « L'auto-commentaire de Jean de La Ceppède », dans Mathieu-Castellani, Plaisance éd. (1990, p. 101-110).
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J. (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou.
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J. (1997) « Humanités modernes et culture de l'émotion : la lecture des textes littéraires dans les *Cahiers pédagogiques* des années 1950 », dans Chanfrault-Duchet dir. (1997, p. 93-113).
- CHARTIER A.-M., HÉBRARD J. (1998) « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle », dans Reuter éd. (1998, p. 23-90).
- CHARTIER R. (1985) *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- CHARTIER R. dir. (1985) *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages.
- CHERVEL A. (1985) « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire » dans *Histoire de l'éducation* n° 25, janvier 1985, Paris, INRP, p. 3-10.
- CHERVEL A. (1987) « Observations sur l'histoire de la composition française » dans *Histoire de l'éducation* n° 33, janvier 1987, Paris, INRP, p. 21-34.
- CHERVEL A. (1993) *Histoire de l'Agrégation*, Paris, INRP-Kime.
- CHERVEL A. (1995a) *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*, Paris, INRP-Economica.
- CHERVEL A. (1995b) *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 3 : 1940-1995*, Paris, INRP-Economica.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. (1926) *Les textes français*, Paris, Hachette.
- CHEVALLIER R. éd. (1979) *Colloque sur la rhétorique. Calliope I*, Paris, Les Belles Lettres.
- CHEVALLARD Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHISS J.-L. (1989) « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », dans *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, Paris, Larousse, p. 45-52.
- CHISS J.-L. (1996) « L'enseignement de la langue en classe de français : les enjeux des métalangages », dans Bouchard, Meyer éd. (1996, p. 14-16).
- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. dir. (1995) *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- CHOIROBOSCOS G. (1856) *Les Tropes poétiques*, dans *Rhetores Graeci*, tome 3, p. 244-256, édition de L. Spengel, Leipzig, Teubner.
- CHOMARAT J. (1981) *Grammaire et rhétorique chez Érasme*, Paris, Les Belles Lettres.
- CHOPPIN A. (1992) *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- CICÉRON (1930) *De Finibus*, édition et traduction de J. Martha, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- CICÉRON (1950) *De oratore*, édition et traduction de E. Courbaud, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».

- CICÉRON (1964) *De Optimo genere oratorum*, édition et traduction d'A. Yon, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- CLARAC P. (1957) *L'explication française*, Paris, SUDEL.
- CLARAC P. (s.d. [1963]) « L'explication de texte » dans *L'enseignement du français. Le travail dirigé, l'explication de texte*, Dijon, CRDP.
- CLARAC P. (1964) *L'enseignement du français*, Paris, PUF.
- CLÉMENT L. (1892) « Les devoirs de français. L'explication écrite des auteurs », dans *Revue universitaire*, 1892-1, Paris, Armand Colin, p. 121-130.
- CLESSE C. (1977) « Apprendre à lire en parlant », dans Lentin L. *dir.* (1977, p. 107-108).
- COHEN J. (1966) *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion.
- COHN D. (1981 [1978]) *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil.
- COIRIER P., PASSERAULT J.-M. (1988) « Résumer c'est interpréter » dans Fuchs *éd.* (1988, p. 161-164).
- COLTIER D. (1988) « Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse », dans *Pratiques* n° 58, *Les discours explicatifs*, juin 1988, Metz, CRESEF, p. 23-41.
- COLTIER D. (1992) « Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation », dans *Pratiques* n° 75, *Apprendre à rédiger*, septembre 1992, Metz, CRESEF, p. 44-75.
- COMENIUS [KOMENSKÝ] J.-A. (1992 [édition originale : 1632 ; édition latine : 1657]) *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, traduction de M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget, B. Jolibert, Paris, Klincksieck.
- COMPAGNON A. (1979) *La seconde main, ou le travail de la citation*, Paris, Seuil.
- COMPAGNON A. (1983) *La République des Lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Seuil.
- COMPAGNON A. (1998) *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.
- COMPÈRE M.-M. (1985) *Du collège au lycée (1500 1850)*, Paris, Gallimard-Julliard.
- CONSTANT M. (1989) « Pour des pratiques de la réécriture ou comment apprendre à (ré)écrire », dans *Recherches* n° 11, *Du brouillon au texte*, novembre 1989, Lille, AFEF, p. 53-70.
- CORTAT R. (1957) *L'explication de texte*, Paris, Bourrellet.
- CORTÁZAR J. (1963) *Les armes secrètes*, Paris, Gallimard, collection « Folio ».
- COSTE D. *dir.* (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Crédif-Hatier, collection « LAL ».
- COUFFIGNAL R. (1970) *Aux premiers jours du monde. La paraphrase de la Genèse de Hugo à Supervielle*, Aix-en-Provence, Lettres modernes.
- CRÉPIN F., DESAINTGHISLAIN C., POUZALGUES-DALMON E. (1996) *Français. Méthodes et techniques*, Paris, Nathan.
- CRÉPIN F., LORIDON M., POUZALGUES-DALMON E. (1992) *Français. Méthodes et techniques*, Paris, Nathan.
- CULIOLI A. (1968) « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse* n° 9, été 1968, Paris, Seuil, p. 106-117.
- CULIOLI A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ophrys.
- CURTIUS E. R. (1956 [1947]) *La littérature européenne et le Moyen Âge latin*, Paris, PUF-Presses Pocket.
- DABÈNE M. (1987) *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- DAHL R. (1967 [1964]) *Charlie et la chocolaterie*, Paris, Gallimard.

- DAHL R. (1985 [1984]) *Moi, Boy*, Paris, Gallimard.
- DAHL R. (1987 [1964]) *Charlie et la chocolaterie*, Paris, Gallimard, collection « Folio Junior édition spéciale », avec un supplément réalisé par C. Biet, J.-P. Brighelli, J.-L. Rispaill, C. Trevisan..
- DAHL R. (1995 [1964]) *Charlie and the chocolate factory. Illustrated by Quentin Blake*, London, Puffin Books.
- DAINVILLE F. de (1940) *Naissance de l'humanisme moderne*, Paris, Minuit.
- DAINVILLE F. de (1963) « L'explication des poètes grecs et latins au seizième siècle », dans *Pédagogues et juristes. Congrès du Centre d'études supérieures de la Renaissance (Tours, 1960)*, Paris, Vrin. [Repris dans Dainville F. de (1978) *L'Éducation des Jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Minuit (textes réunis et présentés par M.-M. Compère.)]
- DAINVILLE F. de (1968) « L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au XVII^e siècle », *XVII^e siècle* n° 80-81, Paris.
- DÄLLENBACH L. (1982) « La lecture comme suture (Problèmes de la réception du texte fragmentaire : Balzac et Claude Simon) », dans Dällenbach, Ricardou *dir.* (1982, p. 35-47).
- DÄLLENBACH L., RICARDOU J. *dir.* (1982) *Problèmes actuels de la lecture*, Paris, Clancier-Guénaud.
- DANCETTE J. (1995) *Parcours de traduction*, Lille, PUL.
- DARRAS F., DELCAMBRE I. (1989) « Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent : analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2nde », dans *Recherches* n° 11, *Du brouillon au texte*, novembre 1989, Lille, AFEF, p. 13-52.
- DARRAS F., DELCAMBRE I., VANSEVEREN M.-P. (1988) « Apprendre à gérer des contre-arguments », dans *Recherches* n° 9, *Argumenter*, novembre 1988, Lille, AFEF, p. 61-107.
- DAUNAY B. (1990) « Le texte explicatif en cours de français. Note sur l'usage d'un objet didactique », dans *Recherches* n° 13, *Expliquer*, novembre 1990, Lille, AFEF, p. 61-65.
- 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*, 1993-1, Lille, AFEF, 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*, 1993-2, Lille, AFEF, p. 101-120.
- DAUNAY B. (1996) « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », dans *Recherches* n° 25, *Lecture*, 1996-2, Lille, AFEF, p. 215-221.
- DAUNAY B. (1997a) « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », in *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en 3^{ème}/2nde*, septembre 1997, Metz, CRESEF, p. 97-124.
- DAUNAY B. (1997b) « La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? », dans *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, 1997-2, Lille, ARDPF, p. 223-240.
- DAUNAY B. (1998) « Activités métalangagières et enseignement de la littérature : paraphrase et commentaire de texte au lycée », dans Dolz, Meyer *dir.* (1998, p. 221-235).
- DAUNAY B. (1999a) « La paraphrase dans les Instructions officielles depuis un siècle », dans Petitjean, Privat *éd.* (1999, p. 193-213).

- DAUNAY B. (1999b) « La “lecture littéraire” : les risques d’une mystification », dans *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, 1999-1, Lille, ARDPF, p. 29-59.
- DAUNAY B., LUSETTI M. (1988) « Les ailes du récit », dans *Recherches* n° 8, *Récit*, 1988-1, Lille, AFEF, p. 19- 62.
- DAUNAY B., SUFFYS S. dir. (1997) *Apprentissages et langues anciennes*, Lille, CRDP.
- DAVID J., GROSSMANN F., PAVEAU M.-A. (1997) « La reformulation des savoirs sur la langue et les discours », dans *La Lettre de la DFLM* n° 21, 1997-2, Saint-Cloud, DFLM, p. 18-25.
- DE KETELE J.-M. (1993) « L’évaluation conjuguée en paradigmes », dans *Revue Française de Pédagogie* n° 103, avril-mai-juin 1993, Paris, INRP, p. 59- 80.
- DEBRAY-GENETTE R. (1979) « Génétique et poétique : le cas Flaubert », dans L. Hay éd. (1979, p. 21-67).
- DECOMPS C. (1992) « Les sujets de français aux examens (baccalauréat, brevet supérieur et diplôme de fin d’études des lycées de jeunes filles) de 1881 à 1925 », dans Caspard dir. (1992, p. 97-134).
- DEGUY M. (1999) « Phrase, périphrase, paraphrase », dans *Poétique* n° 117, février 1999, Paris, Seuil, p. 57-73.
- DELAMOTTE R. (1996) « Polyphonie dans l’écriture », *Cahiers du français contemporain* n° 4, Paris, CREDIF-Didier.
- DELAS D., FILLIOLET J. (1973) *Linguistique et poétique*, Paris, Larousse.
- DELCAMBRE I. (1989) « L’apprentissage du commentaire composé : comment innover ?, dans *Pratiques* n° 63, *L’Innovation pédagogique*, septembre 1989, Metz, CRESEF, p. 13-36.
- DELCAMBRE I. (1997) *L’exemplification dans la dissertation. Étude didactique des difficultés des élèves*, Lille, Septentrion.
- DELESALLE S. (1970) « L’explication de textes, fonctionnement et fonction », dans *Langue française* n° 7, *La description linguistique des textes littéraires*, septembre 1970, Paris, Larousse, p. 87-95.
- DELEUZE G. (1985) *Cinéma 2. L’image-temps*, Paris, Minuit.
- DELON C. (1887) *La leçon de choses. Théorie et pratique. Avec un appendice sur la lecture expliquée*, Paris, Hachette.
- DELUZ C., NADAUD E., TURREL D., VANNIER F. (1996) *Le commentaire de texte en histoire*, Ellipses, 1996.
- DENHIÈRE G. éd. (1984) *Il était une fois ... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, PUL.
- DENHIÈRE G., BAUDET S. (1992) *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.
- DENIZOT N. (1994) « La séquence didactique », dans *Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, 1994-1, Lille, AFEF, p. 43-49.
- DERRIDA J. (1967) *L’écriture et la différence*, Paris, Seuil.
- DERRIDA J. (1981) *Glas. Que reste-t-il du savoir absolu ?*, Denoël-Gonthier, collection Médiations.
- DÉSALMAND P. (1979) *L’explication de texte*, [s.l., imprimé à Poitiers], CEDA.
- DESBORDES F. (1996) *La rhétorique antique*, Paris, Hachette.
- DESCOTES M. (1989) *La lecture méthodique*, Toulouse, CRDP.
- DESCOTES M. coord. (1995) *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- DES GRANGES C.-M., CHARRIER C. (1921) *La littérature expliquée*, Paris, Hatier.

- DESJARDINS J. (1949) « L'explication des textes français », *L'Information littéraire*, mai-juin 1949, Paris, Les Belles Lettres, p. 120-123.
- DETIENNE M. dir. (1994) *Transcrire les mythologies*, Paris, Albin Michel.
- DIDEROT D. dir. (1751-1772) *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris.
- DJIAN H., ROUSSEAU J.-F. (1991) *Le français en seconde*, Paris, Hachette.
- DJIAN H., ROUSSEAU J.-F. (1993) *L'oral de français au bac. La lecture méthodique*, Paris, Hachette.
- DOLITSKY M., PIÉRAUT-LE BONNIEC G. (1988) « La compréhension du non-sens » dans Fuchs éd. (1988, p. 147-151).
- DOLZ J., MEYER J.-C. dir. (1998) *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997)*, Berne, Peter Lang.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1988) « Ambiguïtés et paraphrases dans les décrets canoniques du concile de Trente (1546-1563) », dans Fuchs éd. (1988, p. 173-181).
- DOUBROVSKY S., TODOROV T. éd. (1971) *L'enseignement de la littérature*, Paris, Plon.
- DOUCEY B., LESOT A., SABBAH H., WEIL C. (1993) *Littérature 2^{nde}, textes et méthodes*, Paris, Hatier.
- DOWNING J., FIJALKOW J. (1984) *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.
- DRIOUX C.-J. (1848) *Cours de littérature à l'usage des établissements d'instruction secondaire. Rhétorique et éloquence*, Paris, Belin.
- DRIOUX C.-J. (1849) *Cours de littérature à l'usage des établissements d'instruction secondaire. Style, composition et poétique*, Paris, Belin.
- DRIOUX C.-J. (1872 [1858]) *Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire. Partie de l'élève*.
- DRIOUX C.-J. (1881 [1866]) *Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire. Partie du maître*.
- DU BELLAY J. (1936 [1549]) *La défense et illustration de la langue française*, Paris, Nelson.
- DUBOIS Jacques (1978) *L'Institution de la littérature*, Bruxelles, Nathan-Labor.
- DUBOIS Jean, GUESPIN L., GIACOMO M. MARCELLESI C. et J. B, MEVEL J.-P. (1973) *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- DUBOIS Jean, SUMPFF J. (1970) « Un modèle d'enseignement du français : analyse linguistique des rapports d'agrégation et du CAPES », *Langue française* n° 5, *Linguistique et pédagogie*, février 1970, Paris, Larousse, p. 27-44.
- DUBRULLE A. (1900) *Explication des textes français (Principes et application)*, Paris, Belin.
- DUBUISSON M. (1989) « *Non quaerere externa, domesticis esse contentos* : Cicéron et le problème de la "traduction" en latin », *Ktèma. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de la Rome antiques*, n° 14, Strasbourg, Université des sciences humaines, p. 201-204.
- DUCHÂTEL E., ITTI E. (1991) *Abc du Bac. L'épreuve orale de français au baccalauréat*, Paris, Nathan.
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1985) *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1994) *Lettres en folie. Petite fabrique de littérature 2*, Paris, Magnard.
- DUCHET C., VACHON S. dir. (1993) *La recherche littéraire. Objets et méthodes*, Montréal, XYZ éditeur.

- DUCROT O. (1980) « Analyses pragmatiques », dans *Communications* n° 32, Paris, Seuil, p. 11-60.
- DUCROT O. (1984) *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT O., SCHAEFFER J.-M. (1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- DUCROT O., TODOROV T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- DUCROT O., TODOROV T., SPERBER D., SAFOUAN M., WAHL F. (1968) *Qu'est-ce que le structuralisme ?*, Paris, Seuil.
- DUFAYS J.-L. (1994) *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga.
- DUFAYS J.-L. (1997) « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage de 14-15 ans », *Pratiques* n° 95, *La lecture littéraire en 3^{ème}/2^{nde}*, septembre 1997, Metz, CRESEF, p. 31-52
- 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.
- DUNETON C, PAGLIANO J.-P. (1978) *Anti-manuel de français*, Paris, Seuil.
- DUPRIEZ B. (1980 [1977]) *Gradus. Les procédés littéraires*, Paris, UGE, collection « 10/18 ».
- DUQUESNE D. (1994) *Lecture méthodique. Lecture littéraire. Théories, pratiques, perspectives*, Angers, CDDP.
- DUSSART P. (1927) *Cahier d'explication française à l'examen écrit du baccalauréat. Méthode. Textes commentés*, Fourmies, Imprimerie Bachy.
- EAGLETON T. (1994 [1983]) *Critique et théorie littéraire. Une introduction*, Paris, PUF.
- ECO U. (1985 [1979]) *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ECO U. (1992, [1990]) *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle.
- Encyclopædia Universalis* (1968-1975), Paris.
- Enjeux* n° 39-40, *Vers une didactique de l'oral ?*, 1996/1997, Namur, CEDOCEF.
- ÉRASME D. (1924 [1520-1524]) *Opus epistolarum Des. Erasmi Roterodami*, édition de P. S. Allen et de H. M. Allen, tome 5, Oxford University Press.
- ÉRASME D. (1971 [1514]) *De Ratione studii*, édition de J.-C. Margolin, dans *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami, recognita et adnotaione critica instructa notisque illustrata. Ordinis primi, tomus secundus*, Amsterdam, North-Holland Publishing Company.
- ÉRASME D. (1976 [1520-1524]) *Correspondance*, traduction et annotation d'après Érasme (1971 [1514]), sous la direction de A. Gerlo, P. Foriers, Université libre de Bruxelles.
- ÉRASME D. (1992 [1514]) *Éloges de la folie, Adages, Colloques, Réflexions sur l'art, l'éducation, la religion, la guerre, la philosophie, correspondance*, édition, traduction et notes de C. Blum, A. Godin, J.-C. Margolin, D. Ménager, Paris, Laffont, collection « Bouquins ».
- ERNAUX A. (1991) *Passion simple*, Paris, Gallimard.
- Esprit* (1974) *Lecture I : l'espace du texte*, n° 441, Paris, décembre 1974.
- ETERSTEIN C., LESOT A. (1995) *Les techniques littéraires au lycée*, Paris, Hatier.
- ETERSTEIN Claude, LESOT A., ETERSTEIN Catherine (1990) *Le français au bac. Les techniques de la langue. La préparation aux épreuves*, Paris, Hatier.

- ÉTIENNE S. (1965 [1933]) *Défense de la philologie et autres écrits*, Bruxelles, La Renaissance du livre.
- FABRE C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel/L'Atelier du Texte.
- FAUCON L. (1968) « L'étude des textes », dans Ministère de l'Éducation Nationale (1968, p. 19-39).
- FAYOL M. (1985) *Le récit et sa construction*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
- FAYOL M. (1992a) « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle » dans Fayol *et al.* (1992, p. 73-105).
- FAYOL M. (1992b) « Le résumé : un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive » dans Charolles, Petitjean *dir.* (1992, p. 105-124).
- FAYOL M. (1996) « À propos de la compréhension », dans Observatoire national de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1996, p. 85-99.
- FAYOL M., GOMBERT É., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D. (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- FÉNELON (1970 [1714]) *Lettre à l'Académie*, édition de E. Caldarini, Genève, Droz.
- FEYERABEND P. (1979 [1975]) *Contre la méthode*, Paris, Seuil.
- FISH S. (1980) *Is there a Text in This Class ? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- FISH S. (1995 [1989]) *Respecter le sens commun. Rhétorique, interprétation et critique en littérature et en droit*, Kluwer Éditions Juridiques Belges.
- FLAHAULT F. (1981) « Sur S/Z et l'analyse des récits », dans *Poétique* n° 47, septembre 1981, Paris, Seuil, p. 303-314.
- FLAUBERT G. (1951) *Œuvres*, édition d'A. Thibaudet et de R. Dumesnil, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- FLAUBERT G. (1965 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, notice et notes de P. de Sacy, Paris, Librairie générale française, collection « Livre de Poche ».
- FLAUBERT G. (1970 [posthume, 1923]) *Dictionnaire des idées reçues*, édition de C. Gothot-Mersch, Paris, Gallimard, collection « Folio ».
- FLAUBERT G. (1983 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, commentaires et notes de D. Leuwers, Paris, Librairie générale française, collection « Livre de Poche ».
- FLAUBERT G. (1985 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, édition et présentation de C. Gothot-Mersch, Paris, Flammarion, collection « GF ».
- FLAUBERT G. (1989 [1869]) *L'Éducation sentimentale*, commentaires de P.-L. Rey, Paris, Pocket.
- FONTANIER P. (1968 [1821]) *Les Figures du discours*, Paris, Flammarion.
- FONTANIER P. (1968 [1827]) *Traité général des figures du discours autres que les tropes*, Paris, Flammarion.
- FOUCAULT M. (1963) *La naissance de la clinique*, Paris, PUF.
- FOUCAULT M. (1971) *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (1972 [1964]) *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».
- FOURNIER J.-M. (1996) « “Le dormeur du val” au collège (en 6^e et en 3^e) », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 182-187).
- FRANÇOIS F. *dir.* (1983) *J'cause français, non ?*, Paris, La Découverte.

- FRANÇOIS F., HUDELLOT C., SABEAU-JOUANNET E. (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- FRIER C. (1989) « Illettrisme : métissage culturel et rumeur sociale », dans Bouchard R. *et al.* (1989, p. 11-12).
- FUCHS C. (1980) *Paraphrase et théories du langage. Contribution à une histoire des théories linguistiques contemporaines et à la construction d'une théorie énonciative de la paraphrase*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Paris VII.
- FUCHS C. (1982a) *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- FUCHS C. (1982b) « Éléments pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits », dans Fuchs *et al.* (1982, p. 73-97).
- FUCHS C. (1994a) *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- FUCHS C. (1994b) « La paraphrase : une pratique textuelle » dans Boucris, Elzière (1994, p. 77-82).
- FUCHS C. éd. (1988) *L'ambiguïté et la paraphrase*, Centre de publications de l'Université de Caen.
- FUCHS C., GRÉSILLON A., LEBRAVE J.-L., PEYTARD J. REY-DEBOVE J. (1982) *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris, CNRS.
- FUCHS C., LE GOFFIC P. (1985) « Ambiguïté, paraphrase et interprétation - 2. », *Modèles Linguistiques*, VII2, Lille, PUL., p. 27-51.
- FUCHS C., LE GOFFIC P. (1992) *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques*, Paris, Hachette.
- GADAMER H. (1982) *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*, Paris, Aubier Montaigne.
- GALISSON R., COSTE D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GARCIA B., ROBBE P. (1990) *L'épreuve d'histoire [à divers concours administratifs et d'enseignement]* Paris, Dunod.
- GARCIA-DEBANC C. (1989) « Le tri de textes : modes d'emploi », dans *Pratiques* n° 62, *Classer les textes*, juin 1989, Metz, CRESEF, p. 3-51.
- GARCIA-DEBANC C. (1990) *L'élève et la production d'écrit*, Metz, Université de Metz.
- GARCIA-DEBANC C. (1996) « Écrire pour lire », dans Garcia-Debanc *et al.* (1996, p. 191-205).
- GARCIA-DEBANC C. (1998) « Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas de connecteurs », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 133-152.
- GARCIA-DEBANC C., GRANDATY M., LIVA A. éd. (1996) *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Éveline Charmeux*, Toulouse, PUM-CRDP Midi-Pyrénées.
- GARDIN J.-C. éd. (1981) *Logique du plausible. Essais d'épistémologie pratique*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- GAVET N. (1854) *Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire et sur l'explication des auteurs français*, Paris, Auguste Durand.
- GAZIER A. (1880) *Traité d'explication française ou méthode pour expliquer littéralement les auteurs français*, Paris, Belin.
- GENETTE G. (1966) *Figures I*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- GENETTE G. (1969) *Figures II*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- GENETTE G. (1972) *Figures III*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1976) *Mimologiques*, Paris, Seuil.

- GENETTE G. (1979) *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1982) *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1983) *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1987) *Seuils*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1991) *Fiction et diction*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1999) *Figures IV*, Paris, Seuil.
- GÉRARD A. (1995) *Madame, c'est à vous que j'écris*, Paris, Albin Michel.
- GERVAIS B. (1993) « Progresser, comprendre : des régies de lecture », dans Duchet, Vachon *dir.* (1993, p. 467-475).
- GESLIN L. (1939) *Méthode conjugquée d'explication de textes et de composition française, tome 3. La narration*, Paris, J. de Gigord.
- GICQUEL B. (1987 [1979]) *L'explication de textes et la dissertation*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».
- GIORDAN A., de VECCHI G. (1987) *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
- GLAUDES P., REUTER Y. (1996) *Personnage et didactique du récit*, Metz, Université de Metz.
- GOBINEAU J. A. comte de (1967 [1853]) *Essai sur l'inégalité des races humaines*, réédition de H. Juin, Paris, Belfond.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1989) « Poésie : construire un sens », dans *Le français dans le monde*, mai-juin 1989, Paris, EDICEF, p. 58-61.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1990) *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1996) « En vers et contre tous. Lecture littéraire d'une poétique en creux », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 282-289).
- GOMBERT J.-É. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GOODY, J. (1979 [1977]) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GÖTTNER H. (1981) « Méthodologie des théories de la littérature », dans Kibédi-Varga *éd.* (1981).
- GOULEMOT J.-M. (1985) « De la lecture comme production de sens », dans Chartier *dir.* (1985, p. 115-127).
- GREIMAS A. J. (1972) « Pour une théorie du discours poétique », dans Greimas *dir.* (1972, p. 5-24).
- GREIMAS A. J. *dir.* (1972) *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse.
- GREIMAS A. J., COURTÉS J. (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GREIMAS A. J., LANDOWSKI E. *dir.* (1979) *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette.
- GRÉSILLON A., LEBRAVE J.-L. (1988) « Paraphrases et ambiguïtés dans la production du texte littéraire » dans Fuchs *éd.* (1988, p. 125-128).
- GRIZE J.-B. (1982) *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.
- GROSSMANN F. (1996) « La reformulation paraphrastique : une voie d'accès au métalangage grammatical ? », dans Bouchard, Meyer *éd.* (1996, p. 95-97).
- GROSSMANN F. (1998) « Métalangage, manipulation, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue », dans Dolz, Meyer (1998, p. 91-111).
- GROUPE *ì* (1990 [1977]) *Rhétorique de la poésie*, Paris, Seuil.

- GUENEAU L. (1922) « Le recrutement des lycées », *Revue universitaire*, 1922-1, Paris, Armand Colin, p. 163-164.
- GUÉRY L. (1943) *La composition française au baccalauréat*, Fontenay-le-Comte, Lussaud frères.
- GUICHARD S. (1990) *La dissertation littéraire et le commentaire composé*, Paris, Nathan, collection « ABC DEUG et prépas ».
- GÜLICH E., KOTSCHI T. (1987) « Les actes de reformulation dans la consultation *La Dame de Caluire* », dans Bange éd. (1987, p. 15-81).
- HADJI C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- HADJI C. (1992) *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF.
- HALTÉ J.-F. (1987) « Écriture, littérature, formation », dans *Les Cahiers du CRELEF* n° 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, 1987-2, Besançon, CRELEF, p. 81-103.
- HALTÉ J.-F. (1988) « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Études de linguistique appliquée* n° 71, *Production des textes écrits*, juillet-septembre 1988, Paris-Didier.
- HALTÉ J.-F. (1990) « Didactique et enseignement du français », dans Brassart *et al.* (1990, p. 11-40).
- HALTÉ J.-F. (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? »
- HALTÉ J.-F. (1998) « L'espace didactique et la transposition », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p 171-194.
- HALTÉ J.-F. dir. (1993) *Inter-actions*, Metz, CASUM.
- HALTÉ J.-F., MICHEL R., PETITJEAN A. (1977) « Littérature/Théorie/Enseignement », dans *Poétique* n° 30, *Enseignements*, avril 1977, Paris, Seuil, p. 156-166.
- HAMBURGER K. (1986 [1977]) *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil.
- HAMON P. (1984) *Texte et idéologie*, Paris, PUF.
- HAY L. éd. (1979) *Essais de critique génétique*, Paris, Flammarion.
- HÉBRARD J. (1996) « Du nouveau sur l'histoire de la rhétorique », *Le français aujourd'hui* n° 116, Paris, AFEF, p. 114-119.
- HEDJERASSI N. (1997) *De l'évolution de l'enseignement de philosophie à l'activité philosophique des « nouveaux » lycéens*, Thèse de doctorat, Paris 8.
- HERMOGÈNE (1854a) *Progymnasmata*, dans *Rhetores Graeci*, tome 2, p. 1-18, édition de L. Spengel, Leipzig, Teubner.
- HERMOGÈNE (1854b) *La Méthode de l'habileté*, dans *Rhetores Graeci*, tome 2, p. 426-456, édition de L. Spengel, Leipzig, Teubner.
- HERMOGÈNE (1997) *L'Art rhétorique*, traduction et commentaires de M. Patillon, L'Âge d'homme.
- HOFFBECK G., WALTER J. (1987) *Savoir prendre des notes vite et bien*, Paris, Dunod.
- HOMÈRE (1937) *Iliade*, édition et traduction de P. Mazon, tome 1, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- HONEGGER M. (1976) *Dictionnaire de la musique. Sciences de la musique. Techniques, formes, instruments*, tome 2, Paris, Bordas.
- HORACE (1992) *Odes*, texte et traduction de C.-A. Tabart, Orphée-La Différence.
- HOUDART-MEROT V. (1998) *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, ADAPT-PUR.
- HUBAT-BLANC A.-M. (1996) « Quelques exemples et quelques analyses de résistances d'élèves à l'étude littéraire », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 319-327).
- HUISMAN D., COBAST E. (1988) *Abc du Bac. L'épreuve écrite de français au baccalauréat*, Paris, Nathan.

- HURTADO Albir A. (1990) *La notion de fidélité en traduction*, Paris, Didier Érudition.
- HUSEN T., POSTLETHVAITE T. N. (1985) *International encyclopaedia of education*, Pergamon Press, Oxford.
- INISAN J.-F., Vlieghe É. (1987) « Quinze livres sur 4 ans au collège ? C'est peu ! », dans *Recherches* n° 7, *Quand la littérature de jeunesse entre en classe...* octobre 1987, Lille, AFEF, p. 37-56.
- I.N.P. (1960) *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, SEDE.
- ISER W. (1985 [1976]) *L'Acte de lecture*, Bruxelles, Mardaga.
- JACOBI D. (1988) *Diffusion et vulgarisation*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, Paris, Les Belles Lettres.
- JACQUES F. (1948) *Bibliographie de l'explication française*, Namur, Les Études classiques [Extrait publié de la Revue *Les Études classiques*, tome 16, n° 2 et 3, 1948, Namur].
- JAFFRÉ J.-P. (1992) *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- JAKOBSON R. (1977 [1973]) *Huit questions de poétique*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- JAUSS H. R. (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, collection « Idées ».
- JAUSS H. R. (1980) « Au sujet d'une nouvelle défense et illustration de l'expérience esthétique » [entretien de Charles Grivel avec Hans Robert Jauss], *Revue des sciences humaines*, n° 177, 1980-1, Lille, Université de Lille III.
- JAY M. (1986) « Two cheers for Paraphrase. The confessions of a Synoptic Intellectual Historian », *Stanford Literature Review*, vol. 3, n° 1, p. 46-61, Stanford University.
- JEANNERET M. (1969) *Poésie et tradition biblique au sixième siècle*, *Recherches stylistiques sur la paraphrase des psaumes de Marot à Malherbe*, Paris, Corti.
- JEANNERET M. (1994) *Le défi des signes. Rabelais et la crise de l'interprétation à la Renaissance*, Orléans, Paradigme.
- JEY M. (1996) *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925*, Thèse de doctorat, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle.
- JEY M. (1998) *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*, Metz, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- JOHNSON S., DUPIN J.-J. (1993) *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- JORRO A. (1996) « Le lecteur singulier : son point de vue face au métalangage », dans Bouchard, Meyer éd. (1996, p. 113-114).
- JOUBE V. (1992) *L'effet personnage*, Paris, PUF.
- JOUBE V. (1993) *La lecture*, Paris, Hachette.
- JOUVENCY J. (1706 [1692]) *Magistris scholarum inferiorum societatis Iesu de ratione discendi et docendi*, Francfort, T. Fritsch.
- JOUVENCY J. (1892 [1692]) *De la manière d'apprendre et d'enseigner*, traduction de H. Ferté, Paris, Hachette.
- JÜNGER E. (1980 [1953]) *Second journal parisien*, Paris, Bourgois.
- KADDOUR L. (1994) « Réflexions sur les principes de l'exercice [de commentaire en] philosophie », dans Boucris, Elzière (1994, p. 21-23).
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986) *L'implicite*, Paris, Armand Colin.

- KIBÉDI-VARGA A. *éd.* (1981) *Théorie de la littérature*, Paris, Picard.
- KILITO A. (1985) *L'homme et ses doubles*, Paris, Seuil.
- KINTSCH W., VAN DIJK T. A. (1984 [1978]) « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes », dans Denhière *éd.* (1984, p. 85-142).
- KOHLER-CHESNY J. (1981) « Aspects explicatifs de l'activité de paraphrasage » dans *Revue Européenne de sciences sociales* n° 56, tome XIX, Genève, Droz, p. 95-114.
- KRISTEVA J. (1969) *Ὀψιδεύουσα. Recherches pour une sémanalyse. (Extraits)*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- KUENTZ P. (1972) « L'envers du texte », *Littérature* n° 7, *Le discours de l'École sur les textes*, Paris, Larousse, p. 3-26.
- LABOURET D., MEUNIER A. (1994) *Les méthodes du français au lycée*, Paris, Bordas.
- LABRE C., SOLER P. (1995) *Méthodologie littéraire*, Paris, PUF.
- LACAPRA D. (1983) *Rethinking Intellectual History. Texts, Contexts, Language*, Ithaca and London, Cornell University Press.
- LACHÈVRE F. (1935) *Une tentative d'initiation à la poésie mallarméenne et valéryenne. L'après-midi d'un faune de Stéphane Mallarmé (paraphrase et commentaire)*, édité à compte d'auteur [un exemplaire à la BNF].
- LADMIRAL J.-R. (1994 [1979]) *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.
- LAFARGE C. (1983) *La valeur littéraire. Figuration littéraire et usages sociaux des fictions*, Paris, Fayard.
- LAFOND J., STEGMANN A. *éd.* (1981) *L'Automne de la Renaissance 1580-1630*, Paris, Vrin.
- LAHIRE B. (1993a) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- LAHIRE B. (1993b) *La Raison des plus faibles. Rapport au travail. Écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL.
- LALANDE A. (1938) *Vocabulaire de la philosophie*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- LAMAILLOUX P., ARNAUD M.-H., JEANNARD R. (1993) *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.
- LANDHEER R. (1988) « Ambiguïté et paraphrase au niveau traductologique », dans Fuchs *éd.* (1988, p. 105-115).
- LANGLADE G. (1995) *Contribution à une didactique de la littérature*, Thèse de doctorat, Toulouse-Le Mirail.
- LANSON G. (1890) *Conseils sur l'art d'écrire. Principes de composition et de style, à l'usage des élèves de lycées et collèges, et de l'enseignement supérieur primaire*, Paris, Hachette.
- LANSON G. (1892) « Épreuves orales du brevet supérieur. Lecture expliquée d'un auteur français. Le cadre général d'une explication française », dans *Manuel général de l'instruction primaire*, Paris, Hachette, 9 avril 1892, *Supplément*.
- LANSON G. (1903) « Les études modernes et l'enseignement secondaire », dans *L'Éducation de la démocratie. Leçons professées à l'école des Hautes études sociales*, Paris, Félix Alcan.
- LANSON G. (1909) « La crise des méthodes dans l'enseignement du français », dans *L'enseignement du français*, Conférences du musée pédagogique, Paris, Imprimerie Nationale, p. 1-24.
- LANSON G. (1925) *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres.

- LAPARRA M. (1988) « Le repérage initial des personnages : difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », dans *Pratiques* n° 60, *Le personnage*, décembre 1988, Metz, CRESEF, p. 59-73.
- LAPRADE V. de (1869) *Le Baccalauréat et les études classiques*, Paris, Didier.
- LAROUSSE P. (1866-1879) *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* [reproduction en fac-similé, 1982] Genève-Paris, Slatkine.
- LAUSBERG H. (1960) *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*, Munich, Max Hueber Verlag.
- LAVEAUX J.-C. (1828 [1820]) *Nouveau dictionnaire de la langue française*, Paris, Déterville et Lendentu.
- LEBLANC P. (1960) *Les paraphrases françaises des psaumes à la fin de l'époque baroque*, Paris, PUF.
- LEBRUN Marlène (1999) *Les Fables de La Fontaine : un exemple de propédeutique à la lecture littéraire*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3, janvier 1999.
- LEBRUN Monique (1996) « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature de jeunesse », dans *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, 1996-1, Paris, INRP, p. 69-84.
- LEEMAN D. dir. (1973) *Langages* n° 29, *La paraphrase*, Paris, Didier-Larousse.
- LEENHARDT C. (1998) « Quand l'obstacle devient la condition d'une lecture littéraire scolaire », *Le français aujourd'hui* n° 120, *Classes difficiles : le pari du savoir*, 1998 Paris, AFEF, p. 53-65.
- LEENHARDT J., JÓZSA P. (1982) *Lire la lecture*, Paris, Le Sycamore.
- LEGROS G. (1995) « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », dans Chiss *et al. dir.* (1995, p. 33-45).
- LEGROS G., MONBALLIN M. (1999) « En amont des nouveaux apprentissages : un travail sur les représentations. D'une expérience menée en première année universitaire », dans *Le français aujourd'hui* n° 125, ... à l'université, mars 1999, Paris, AFEF, p. 86-88.
- LEIRIS M. (1985) *Langage tangage ou ce que les mots me disent*, Paris, Gallimard.
- LEIRIS M. (1992a) *Journal 1922-1989*, édition de J. Jamin, Paris, Gallimard.
- LEIRIS M. (1992b) *C'est-à-dire*, Paris, J.-M. Place.
- LEJEUNE P. (1980) « L'image de l'auteur dans les médias », dans *Pratiques* n° 27, *L'Écrivain aujourd'hui*, Septembre 1980, Metz, CRESEF.
- LELIÈVRE-PORTALIER D., PRIVAT J.-M., VINSON M.-C. (1991) « Théorie et pratique des médiations culturelles au collège », dans Privat, Reuter *dir.* (1991, p. 153-178).
- LELIÈVRE-PORTALIER D., VINSON M.-C. (1993) « La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lectures », dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF, p. 35-55.
- LE MEUR L. (1923) *L'Explication française. Commentaire écrit à l'usage des candidats au baccalauréat et au brevet supérieur*, Paris, Bloud et Gay.
- LENCLUD G. (1994) « Qu'est-ce que la tradition ? », dans Detienne *dir.* (1994, p. 25-44).
- LENTIN L. *dir.* (1977) *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, ESF.
- LÉVI-STRAUSS C. (1962) *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- LIBERA A. de (1984) « De la lecture à la paraphrase ; remarques sur la citation au Moyen-Âge », dans *Langages* n° 73, *Les plans d'énonciation*, Paris, Larousse, p. 17-29.
- LITTRÉ M.-P.-E. (1863-1872) *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU D. (1991) *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.

- MALLARMÉ S. (1945) *Œuvres complètes*, texte établi et annoté par H. Mondor et G. Jean-Aubry, Gallimard, collection « Pléiade ».
- MANESSE D., Grellet I. (1994) *La littérature du collège*, Paris, INRP-Nathan.
- MANGUEL A. (1998 [1996]) *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud.
- MANNONI O. (1969) *Clefs pour l'imaginaire*, Paris, Seuil.
- MANTERO A. (1992) « Les paraphrases bibliques de Pierre Poupou », dans Bellenger, Hester *dir.* (1992, p. 99-113).
- MARCHAND F. (1971) *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MAREUIL A. (1969) « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) », dans *Revue française de pédagogie* n° 7, avril-mai-juin 1969, Paris, Institut Pédagogique National.
- MARGHESCOU M. (1974) *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*, La Haye-Paris, Mouton.
- MARGOLIN J.-C. (1976) « Un maître ouvrage de pédagogie humaniste : le "Plan des études" d'Érasme (1512) », dans *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1976-3, Paris, Les Belles Lettres.
- MARGOLIN J.-C. (1979) « La rhétorique d'Aphthonius et son influence au XVI^e siècle », dans Chevallier R. *éd.* (1979, p. 239-269).
- MARGOT J.-C. (1979) *Traduire sans trahir*, Paris, L'Âge d'homme.
- MARMONTEL J.-F. (1819-20 [1787]) *Éléments de littérature* [Reproduction en fac-similé, 1968] Genève, Slatkine.
- MARROU H.-I. (1948a) *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome 1, *Le monde grec*, Seuil, collection « Points ».
- MARROU H.-I. (1948b) *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome 2, *Le monde romain*, Seuil, collection « Points ».
- MARSAIS C. CHESNEAU, sieur Du (1797) *Œuvres* [Reproduction en fac-similé des textes tirés de l'édition complète de 1797, 1971], Stuttgart, Friedrich Frommann Verlag.
- MARTIN P. (1953) « À propos de l'explication française », *Revue Universitaire*, 1953, Paris, Armand Colin, p. 89-94.
- MARTIN R. (1976) *Inférence, antonymie et paraphrase*, Paris, Klincksieck.
- MARTIN S. (1996) « Détournements, retournements, contournements. Pour des lectures Lis de la poésie, à l'école primaire par exemple (Bris-collage) », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 196-206).
- MARTINAND J.-L. (1983) « Pratiques sociales de références et compétences techniques », dans Martinand, Giordan *éd.* (1983).
- MARTINAND J.-L., GIORDAN A. *éd.* (1983) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique, enseignement et vulgarisation. Journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix*, Paris, Université de Paris VII.
- MASSERON C., SCHNEDECKER C. (1988) « Le mode de désignation des personnages », dans *Pratiques* n° 60, *Le personnage*, décembre 1988, Metz, CRESEF, p. 98-123.
- MASSILLON J.-B. (1828) *Œuvres complètes*, Paris, Gauthier.
- MATHIEU-CASTELLANI G. (1990) « Le commentaire de la poésie (1550-1630) : l'écriture du genre », dans Mathieu-Castellani, Plaisance *éd.* (1990, p. 41-50).
- MATHIEU-CASTELLANI G., PLAISANCE M. *éd.* (1990) *Les commentaires et la naissance de la critique* [Actes du colloque international sur le commentaire (Paris, mai 1988)], Paris, Aux amateurs du livre.

- MAUFFREY A. (1995) « Le dialogue maître-élèves, vingt-cinq ans après *Le français tel qu'on l'enseigne* », dans *Études de linguistique appliquée*, juillet-septembre 1995, Paris, Didier, p. 25-55.
- MAUGER G., POLIAK C.-F. (1998) « Les usages sociaux de la lecture », dans *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 123, *Genèse de la croyance littéraire*, juin 1998, Paris, Seuil, p. 3- 24.
- MAUGER G., POLIAK C.-F., PUDAL B. (1999) *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan.
- MEIRIEU P. (1989 [1987]) *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, ESF.
- MEIRIEU P. (1996a [1984]) *Apprendre en groupe. 1. Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique sociale.
- MEIRIEU P. (1996b [1984]) *Apprendre en groupe. 2. Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale.
- MEL'ČUK I. (1988a) « Paraphrase et lexique dans la théorie linguistique Sens-Texte », dans *Lexique* n° 6, *Lexique et paraphrase*, 1988, Lille, PUL, p. 13-54.
- MEL'ČUK I. (1988b) « Paraphrase et lexique dans la théorie linguistique Sens-Texte ; vingt ans après », dans *Cahiers de lexicologie* n° 52, p. 5-50, Paris, Didier.
- MESCHONNIC H. (1970) *Pour la poétique*, Paris, Gallimard.
- MESCHONNIC H. (1973) *Pour la Poétique II*, Paris, Gallimard.
- MICHAUX H. (1985) *Déplacements dégagements*, Paris, Gallimard.
- MICHEL R. (1998) « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 59-103.
- MILLIOT V., WIEVIORKA O. (1994) *Méthode pour le commentaire et la dissertation historiques*, Paris, Nathan Université.
- MILNER J.-C. (1973) « Écoles de Cambridge et de Pennsylvanie : deux théories de la transformation », dans Leeman (1973, p. 99-116).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1938) *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 avril 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré*, Paris, Vuibert, 1938.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1953) *Memento à l'usage des professeurs*, Paris, IPN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1968) *L'enseignement du français et des langues anciennes. Journées d'études sur les problèmes actuels de l'enseignement du français et des langues anciennes*, Paris, IPN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985) *Collèges. Programmes et Instructions*, Paris, BO-CNDP-Livre de Poche.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1992) *Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP-Savoir Lire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1996) *Accompagnement des programmes de 6^{ème}*, BO-CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997a) *Accompagnement des programmes de 5^{ème} et de 4^{ème}*, CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997b) *Maîtrise de la langue au collège*, Paris, CNDP-Savoir Lire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999) *Accompagnement des programmes de 3^{ème}*, CNDP.
- MOLINIÉ G. (1986) *Éléments de stylistique française*, Paris, PUF.

- MOLINIÉ G. (1992) *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, LGF, « Le livre de Poche ».
- MONBALLIN M. (1998) « De la paraphrase au commentaire littéraire à l'université », dans Dolz, Meyer (1998, p. 237-254).
- MORIER H. (1989 [1961]) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, PUF.
- MORTUREUX M. (1982) « Paraphrase et métalangage dans le discours de vulgarisation », *Langue française* n° 53, *La vulgarisation, points de vue linguistiques*, mars 1982, Paris, Larousse, p. 46-81.
- MOUGENOT J.-J., DOUMAYRENC F. (1990) *L'épreuve orale de français au Bac*, Paris, Armand Colin.
- MOUNIN G. (1963) *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.
- MOUNIN G. (1994 [1955]) *Les Belles Infidèles*, Lille, PUL.
- MOUNIN G. dir. (1974) *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.
- MURAT M. (1983) « *Le Rivage des Syrtes* » de Julien Gracq, *étude de style. tome 2. Poétique de l'analogie*, Paris, Corti.
- MURET M.-A. de (1985 [1553]) *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard*, édition de Chomarat J., Fragonard M.-M., Mathieu-Castellani G., Genève, Droz.
- NÉE P. (1994) « Dix années de critique sur Char », *Revue des Sciences Humaines*, Université de Lille, 1994-1, n° 233, p. 115-153.
- NICOLE C. (1693) *Les œuvres du President Nicole contenant diverses pieces choisies et traduites en Vers François d'Ovide, Horace, Anacreon*, Paris, Sercy.
- NIDA E. A., TABER C. (1971 [1969]) *La traduction : théorie et méthode*, Londres, Alliance biblique universelle.
- NIES F. (1985) « La femme-femme et la lecture, un tour d'horizon iconographique », dans *Romantisme, Revue du dix-neuvième siècle*, n° 47, *Le livre et ses lectures*, 1985-1, Paris, CDU-SEDES, p. 97-106.
- NOËL M., DELAPLACE F. (1813 [1804]) *Leçons françaises de littérature et de morale*, tome 1, Paris, Le Normant.
- NONNON É. (1993) « "Prenons un exemple" : Recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques. » dans Halté dir. (1993, p. 201-245).
- NONNON É. (1995) « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée » dans *Recherches* n° 22, *Parler*, 1995-1, Lille, AFEF, p. 101-150.
- NORMAND C. (1987) « Identification de P. (enquête sur une pratique pédagogique) », dans *Études de linguistique appliquée* n° 68, *La reformulation : Pratiques, problèmes, propositions*, Paris, Didier.
- ORIOLE-BOYER C. (1985) « Lire/écrire avec l'ordinateur », dans *Texte en main* n° 3/4, *Écriture et ordinateur*, Hiver 1984/Printemps 1985, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 5-14.
- ORIOLE-BOYER C. (1992) « Antoine Albalat », dans *Texte en main* n° 10/11, *Lis tes ratures*, Hiver 1991/Printemps 1992, Grenoble, L'Atelier du texte, p. 142.
- OSEKI-DÉPRÉ I. (1999) *Théories et pratiques de la traduction*, Paris, Armand Colin.
- OULIPO (1981) *Atlas de littérature potentielle*, Paris, Gallimard.
- OULIPO (1990 [1987]) *La Bibliothèque oulipienne*, Paris, Seghers.
- PAGÈS A. (1989) « À propos de la lecture méthodique (I) » dans *L'École des lettres II*, 1er novembre 1989, Paris, l'École/l'école des loisirs.
- PAGÈS A. (1990) « À propos de la lecture méthodique (II) » dans *L'École des lettres II*, 1er février 1990, Paris, l'École/l'école des loisirs.

- PAGÈS A., PAGÈS-PINDON J., OZANAM A.-M., THOREL S. (1987) *Le français en seconde*, Paris, Nathan.
- PALUEL-MARMONT L., ITTI E. (1991) *Méthode du commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Nathan.
- PAUL J. (1973) *Histoire intellectuelle de l'occident médiéval*, Paris, Armand Colin.
- PAZ O. (1971) *Traducción : literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets editor.
- PÊCHEUX M. (1969) *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PECHEVY M., ALGRET M., TURPIN J. (1977) *En vue de la reconstitution de textes*, Paris, Bordas.
- PÉGUY C. (1988) *Oeuvres complètes*, tome 2, édition de R. Burac, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- PEREC G. (1985) *Penser/Classer*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRUS C. (1990) « Dante critique de Dante », dans Mathieu-Castellani, Plaisance éd. (1990, p. 83-89).
- PETITJEAN A. (1984) « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques », dans *Pratiques* n° 42, *L'écriture-imitation*, juin 1984, Metz, CRESEF, p. 3-33.
- PETITJEAN A. (1990) « Pour une didactique de la littérature », dans Brassart *et al.* (1990, p. 101- 127).
- PETITJEAN A. (1998) « La transposition didactique en français », dans *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 7-34.
- PETITJEAN A., PRIVAT J.-M. éd. (1999) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Université de Metz, collection « Didactique des textes ».
- Petit Robert* (1970), Paris, Éditions du nouveau Littré.
- PÉTRARQUE (1988 [1470]) *Canzoniere*, édition bilingue et traduction de P. Blanc, Paris, Bordas, collection « Classiques Garnier ».
- PEYTARD J., JACOBI D., PÉTROFF A. dir. (1984) *Langue française* n° 64, *Français technique et scientifique : reformulation enseignement*, décembre 1984, Paris, Larousse.
- PEYTARD J., MOIRAND S. (1992) *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- PHILIPPON P., Mme PLANTIÉ (1913) *Les lectures littéraires de l'école. Livre du maître. Lecture expliquée et composition française*, Paris, Larousse.
- PICARD M. (1984) « La lecture comme jeu », dans *Poétique* n° 58, Avril 1984, Paris, Seuil.
- PICARD M. (1986) *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- PICARD M. (1989) *Lire le temps*, Paris, Minuit.
- PICARD M. (1995) *La littérature et la mort*, Paris, PUF.
- PICARD M. éd. (1987) *La lecture littéraire*, Actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984), Biliothèque des signes, Clancier-Génaud.
- PICHON R. (1895) « Les explications d'auteurs et l'Histoire littéraire », dans *Revue universitaire*, 1895-2, Paris, Armand Colin, p. 239-246.
- PICOCHÉ J. (1993) *Didactique du vocabulaire*, Paris, Nathan.
- PIELTAIN P. (1975) *Le Cimetière Marin de Paul Valéry. Essai d'explication et commentaire. Structure, mouvement et moyens d'expression du poème. Critique des interprétations*, Bruxelles, Palais des Académies.

- PIÉRON H. (1969) *Examens et docimologie*, Paris, PUF.
- PLINE le Jeune (1928) *Lettres*, tome 3, édition de A.-M. Guillemin, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- PLUTARQUE (1930) *Démosthène*, édition et traduction de G. Mathieu, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- POLLET M.-C., ROSIER J.-M. (1996) « Pour une influençologie lectorale », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 290-300).
- POMPOUGNAC J.-C. (1974) *Français. L'étude du texte. De l'analyse au commentaire littéraire*, [s.l.], Pédagogie moderne.
- PORTINE H. (1998) « Lecture-écriture et reformulations », dans Reuter *éd.* (1998, p. 351-368).
- POTTIER B. (1990) « La paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques », dans Roudil *éd.* (1990, p. 37-45).
- POTTIER B. *dir.* (1973) *Le langage*, collection « Les dictionnaires du savoir moderne », Paris, CELP.
- POULAIN M. *dir.* (1993) *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la Librairie.
- Pratiques* n° 42, *L'écriture-imitation*, juin 1984, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 43, *Le sens des mots*, octobre 1984, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 59, *Les genres du récit*, septembre 1988, Metz, CRESEF.
- Pratiques* n° 60, *Le personnage*, décembre 1988, Metz, CRESEF.
- PRIVAT J.-M. (1993) « L'institution des lecteurs », dans *Pratiques* n° 80, *Pratiques de lecteurs*, décembre 1993, Metz, CRESEF, p. 7-34.
- PRIVAT J.-M. (1995) « Socio-logiques des didactiques de la lecture », dans Chiss *et al.* (1995, p. 133-153).
- PRIVAT J.-M. (1996) « Culture littéraire et métalangages culturels », dans Bouchard, Meyer *éd.* (1996, p. 17-24).
- PRIVAT J.-M., REUTER Y. *dir.* (1991) *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne Mars 1990*, Villeurbanne, Maison du Livre de l'Image et du Son.
- PRIVAT J.-M., VINSON M.-C. (1986) « Habitat vertical et habitus lectoral », dans *Pratiques* n° 52, *Pratiques de lecture*, décembre 1986, Metz, CRESEF, p. 83-111.
- PRIVAT J.-M., VINSON M.-C. (1988) « Tableaux de genre : travailler les critères en lecture-écriture », dans *Pratiques* n° 59, *Les genres du récit*, septembre 1988, Metz, CRESEF, p. 3-17.
- PROST A. (1982) « Les enjeux sociaux du français : l'enseignement secondaire », dans *Le français aujourd'hui*, n° 60, Paris, AFEF.
- PROUST M. (1954) *À la recherche du temps perdu*, tome 2, édition de P. Clarac et d'André Ferré, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- PROUST M. (1987) *Le côté de Guermantes*, tome 2, édition de Jean Milly et d'Élyane Dezon-Jones, Paris, Garnier-Flammarion.
- PROUST M. (1988) *À la recherche du temps perdu*, tome 2, édition de J.-Y. Tadié, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- QUÉMAR C. (1979) « Rêveries onomastiques proustiennes à la lumière des avant-textes », dans L. Hay *éd.* (1979, p. 69-102).
- QUENEAU R. (1968 [1952]) *Si tu t'imagines*, Paris, Gallimard.
- QUIGNARD P. (1990) *Petites traités I*, Paris, Gallimard, collection « Folio ».

- QUINTILIEN (1975-1979) *De institutione Oratoria*, tomes 1, 2, 3, 4, édition et traduction de J. Cousin, Paris, Les Belles Lettres, collection des « Universités de France ».
- RAISKY C., CAILLOT M. éd. (1996) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Larcier.
- RANÇONNET A. de, NICOT J. (1606) *Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne*, Paris, David Douceur.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1986 [1591]), édition de L. Lukács, Rome, Institutum Historicum Societatis Iesu.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1997 [1599]), présentation de A. Demoustier et de D. Julia, traduction de L. Albrieux et de D. Pralon-Julia, annotation et commentaire de M.-M. Compère, Paris, Belin.
- RAVOUX RALLO É., GUICHARD S. (1996) *L'explication de textes à l'oral des concours*, Paris, Armand Colin.
- REBOUL O. (1993 [1984]) *La rhétorique*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Recherches* n° 12, *Genres*, 1990-1, Lille, AFEF.
- Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, 1994-1, Lille, AFEF.
- Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, 1996-1, Lille, ARDPF.
- REICHLER C. dir. (1989) *L'interprétation des textes*, Paris, Minuit.
- RENAN E. (1949 [1852]) *Œuvres complètes*, tome 3, Paris, Calman-Lévy.
- REUTER Y. (1981) « L'objet livre », dans *Pratiques* n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre 1981, Metz, CRESEF, p. 105-113.
- REUTER Y. (1984) « Pour une autre pratique de l'erreur », dans *Pratiques* n° 44, *L'évaluation*, décembre 1984, Metz, CRESEF.
- REUTER Y. (1987) « L'explication de texte au lycée. Propositions » dans *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 193-200.
- REUTER Y. (1990) « Définir les biens littéraires ? », dans *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990, Metz, CRESEF, p. 5-14.
- REUTER Y. (1991) « Littérature et médiations culturelles », dans Privat, Reuter dir. (1991, p. 59-73).
- REUTER Y. (1992a) « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle », dans *Pratiques* n° 76 *L'interprétation des textes*, décembre 1992, Metz, CRESEF, p. 7-25.
- REUTER Y. (1992b) « La quatrième de couverture : fonctions des résumés » dans Charolles, Petitjean dir. (1992, p. 221-245).
- REUTER Y. (1992c) « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », dans *La lettre de la DFLM* n° 10, 1992, Paris, DFLM, p. 9-11.
- REUTER Y. (1995a) « La lecture littéraire : éléments de définition » dans *Le français aujourd'hui* n° 112, *Lecteurs, lectures*, 1995, Paris, AFEF, p. 65-71 [Reprise de la communication publiée dans Dufays et al. (1996b, p. 33-41)].
- REUTER Y. (1995b) « Vers une synthèse : réflexions et propositions », dans Chiss et al. (1995, p. 243-261).
- REUTER Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (1997) « Pourquoi enseigner la littérature ? », dans Chanfrault-Duchet M.-F. dir. (1997, p. 45-54).
- REUTER Y. éd. (1998) *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- REY-DEBOVE J. (1979) *Lexique sémiotique*, Paris, PUF.

- REY-DEBOVE J. (1997 [1978]) *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*, Paris, Armand Colin [Réédition augmentée].
- Rhétorique à Herennius* (1954), édition de H. Caplan, Londres, W. Heineman, « Loeb Classical Library ».
- RICARDOU J. (1982) « Les leçons de l'écrit », dans Dällenbach, Ricardou *dir.* (1982, p. 9-21).
- RICHE P. (1987) « L'enseignement du grammairien dans le Haut Moyen-Âge », dans *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 21-26
- RICŒUR P. (1984) *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil.
- RICŒUR P. (1985) *Temps et récit. 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- RICŒUR P. (1986) *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE M. (1979a) *La Production du texte*, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE M. (1979b) « La syllepse intertextuelle », dans *Poétique* n° 40, novembre 1979, Paris, Seuil, p. 496-501.
- RIFFATERRE M. (1971) *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.
- RIFFATERRE M. (1982 [1978]) « L'illusion référentielle », dans Barthes *et al.* (1982, p. 91-118).
- RIFFATERRE M. (1983 [1978]) *Sémiotique de la poésie*, Paris, Seuil.
- RIGOLOT F. (1990) « Introduction à l'étude du "commentaire". L'exemple de la Renaissance », dans Mathieu-Castellani, Plaisance *éd.* (1990, p. 51-62).
- RIVAIL H.-L.-D. [dit ALLAN KARDEC] (1828) *Plan proposé pour l'amélioration de l'éducation publique*, Paris, Dentu.
- ROBERT L. (s.d. [1881]) *Cours de lecture expliquée*, Paris, Armand Colin.
- ROBERTS M. (1985) *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late Antiquity*, Liverpool, Francis Cairns.
- RODARI G. (1979 [1974]) *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Messidor.
- ROHOU J. (1993) *Les études littéraires, méthodes et perspectives*, Paris, Nathan.
- ROLLIN C. (1855 [1726-28]) *Traité des études, ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*, Paris, Jacques Lecoffre et C^{ie}.
- ROMIAN H. (1979) *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- RONSDARD P. de (1928) *Œuvres complètes*, tome 5, édition de Paul Laumonier, Paris, Hachette.
- ROPÉ F. (1990) *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.
- ROSSARI C. (1994) *Les opérateurs de reformulation*, Berne, Peter Lang.
- ROUDIL J. *éd.* (1990) *L'activité paraphrastique en Espagne au Moyen-Âge. Colloque organisé par le Séminaire d'Études Médiévales Hispaniques (Paris, 17, 18, 19 novembre 1988)*, dans *Cahiers de linguistique hispanique médiévale* n° 14-15, 1989-1990, Paris, Klincksieck.
- ROULET E. (1989) « Des didactiques du français à la didactique des langues », dans *Langue française* n° 82, *Vers une didactique du français ?*, mai 1989, Paris, Larousse, p. 3-7.
- ROUSSEL B. (1989a) « La Bible de 1530 à 1600. Des livres », dans Bedouelle, Roussel *dir.* (1989, p. 173-193).
- ROUSSEL B. (1989b) « Commenter et traduire », dans Bedouelle, Roussel *dir.* (1989, p. 427-459).

- ROUSSET J. (1954) *Circé et le paon*, Paris, Corti.
- ROUSTAN M. (s.d. [1911]) *Précis d'explication française. Méthode et applications*, Paris, Paul Delaplane.
- ROUXEL A. (1996) *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR.
- RUDIGOZ C. (1988) « Discours non paraphrasables », dans *Modèles linguistiques*, vol. 19, *Ambiguïté, paraphrase et langage en acte*, Lille, PUL, 1988, p. 51-69.
- RUDLER G. (1902) *L'explication française. Principes et applications*, Paris, Armand Colin.
- SAINT-DENIS E. de (1955) « Faudrait-il réformer les agrégations de lettres et de grammaire ? » *Revue universitaire*, 1955, Paris, Armand Colin, p. 129-143.
- SALAZAR P.-J. (1995) *Le culte de la voix au XVII^e siècle. Formes esthétiques de la parole à l'âge de l'imprimé*, Paris, Honoré Champion.
- SALLES P. (1967) *L'explication d'un texte économique*, Paris, Dunod.
- SANGSUE D. (1994) *La parodie*, Paris, Hachette.
- SAPPHIRE (1997 [1996]) *Push*, traduction de J.-P. Carasso, Paris, L'Olivier/Seuil, collection « Points ».
- SARRAZIN B. (1987) « La lettre et l'esprit », dans *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 9-19.
- SARRAZIN B. (1993) *Bible parodiée, paraphrases et parodies*, Le Cerf.
- SARTHOU M. (1912) *La lecture expliquée du brevet élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur*, Paris, Nathan.
- SARTHOU M. (1916) *L'explication française*, Paris, Nathan.
- SAVIGNEAU J. (1983) « Le "roman rose" moderne. "Harlequin" ou la victoire du marketing », *Le Monde*, 25 février 1983, p. 18.
- SCHMITT M. P. (1994) *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan.
- SCHNEDECKER C. (1991) « Résumer : gammes d'activité », dans *Pratiques* n° 72, *Le résumé de texte*, décembre 1991, Metz, CRESEF, p. 55-90.
- SCHNEUWLY B. (1995) « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Chiss *et al.* (1995, p. 47-62).
- SCHNEUWLY B. (1998) « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », dans Dolz, Meyer (1998, p. 267-272).
- SCHNEUWLY B. dir. (1990) *Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du 4^e colloque international de la DFLM*, Delachaux/Niestlé.
- SCREECH M. A. (1989) « La littérature française et la Bible » dans Bedouelle, Roussel (1989, p. 613-634).
- SEARLE J. (1975) *Sens et expression*, Paris, Minuit.
- SIXTE DE SIENNE (1586[1562]) *Bibliotheca Sancta*, Cologne, Maternus Cholinus.
- SNYDERS G. (1965) *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF.
- SOKAL A., BRICMONT J. (1997) *Impostures intellectuelles*, Paris, Odile Jacob.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1983) « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », dans *Pratiques* n° 40, *La Communication*, décembre 1983, Metz, CRESEF, p. 51- 76.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1992) « Le résumé de texte », dans Charolles, Petitjean dir. (1992, p. 183-220).
- STEINER G. (1978 [1975]) *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel.

- STENDHAL (1952 [1831]) *Romans et nouvelles*, tome 1, édition de H. Martineau, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- STIERLE K. (1979) « Réception et fiction », *Poétique* n° 39, septembre 1979, Paris, Seuil, p. 299-320.
- STIERLE K. (1990) « Les lieux du commentaire » dans Mathieu-Castellani, Plaisance *éd.* (1990, p. 19-29).
- SUÉTONE (1914) *De grammaticis et rhetoribus*, édition de J. C. Rolfe, Londres, W. Heineman, « Loeb Classical Library ».
- SUFFYS S. (1996) « Notes pour un retour réflexif sur quelques exercices proposés jadis, aujourd'hui et demain dans *Recherches* », dans *Recherches* n° 24, *Fabriquer des exercices*, 1996-1, Lille, ARDPF, p. 21-51.
- SVENBRO J. (1988) *Phrasikleia. Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte.
- TARDIEU H. (1988) « Effets des objectifs de lecture sur le rappel et la compréhension de textes », dans *L'année psychologique* n° 88, Paris, PUF, p. 503-517.
- TAUVERON C. (1995) *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé.
- TAUVERON C. (1998) « Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école », dans Amrein *coord.* (1998, p. 57-58).
- TAUVERON C., REUTER Y. *coord.* (1996) *Repères* n° 13, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, 1996-1, Paris, INRP.
- TETEL M. (1990) « Commentaire et réécriture dans l'*Heptaméron* », dans Mathieu-Castellani, Plaisance *éd.* (1990, p. 91-100).
- THÉON (1854) *Progymnasmata*, dans *Rhetores Graeci*, tome 2, p. 57-130, édition L. Spengel, Leipzig, Teubner.
- THÉRIEN M. (1996) « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique », dans Raisky C., Caillot M. *éd.* (1996, p. 97-112).
- Thesaurus Linguae Latinae* (1984), vol. X, 1, fasc. II, Leipzig, Teubner.
- THEVEAU P., LECOMPTE J. (1968a) *Théorie de l'explication littéraire par l'exemple*, Paris, Éditions classiques Roudil.
- THEVEAU P., LECOMPTE J. (1968b) *Pratique de l'explication littéraire par l'exemple*, Paris, Éditions classiques Roudil.
- THORAVAL J., LÉO M. (1969) *Le commentaire de texte littéraire*, Paris, Bordas-Mouton.
- THUILLIÈRE M. (1987) « Le point de vue des jurys », dans *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 99-109.
- TIMBAL-DUCLAUX L. (1988) *La Prise de notes efficace*, Paris, Retz.
- TODOROV T. (1967) *Littérature et signification*, Paris, Larousse.
- TODOROV T. (1970) *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- TODOROV T. (1971) *Poétique de la prose*, Paris, Seuil.
- TODOROV T. (1973 [1968 – voir Ducrot O. *et al.* (1968)]) *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2. Poétique*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- TODOROV T. (1978) *Les Genres du discours*, Paris, Seuil.
- TODOROV T. (1981) *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil.
- TODOROV T. (1984) *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris, Seuil.

- TODOROV T. (1987) *La notion de littérature et autres essais*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- TORT P., DÉSALMAND P. (1986) *Méthodologie pratique du résumé de texte, du commentaire composé et de la dissertation*, Paris, Hatier.
- Traduction Œcuménique de la Bible* (1975), Paris, Cerf-Les Bergers et les Mages.
- Trésor de la langue française* (1971-1994), Paris, CNRS.
- VALÉRY P. (1957) *Œuvres*, tome 1, édition de J. Hytier, Paris, Gallimard, collection « Pléiade ».
- VALTON E. (1847) *Choix de sujets de compositions donnés aux examens de la licence ès lettres et aux concours d'agrégation des classes supérieures, précédés de conseils aux candidats*, Paris, Jules Delalain.
- VAN DIJK T. A. (1984) « Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours », dans Denhière (1984, p. 49- 84).
- VAN PEER W. (1993) « Paraphrase as paradox in literary education », dans *Poetics*, vol. 21, n° 5, mai 1993, Amsterdam, p. 443-459.
- VANIER V. (1994) « Réflexions sur les principes de l'exercice [de commentaire] en histoire », dans Boucris, Elzière (1994, p. 18-19).
- VECK B. (1989) *Production de sens*, Paris, INRP.
- VECK B. (1991) « Réduire/traduire : l'épreuve du résumé », dans *Pratiques* n° 72, *Le résumé de texte*, décembre 1991, Metz, CRESEF, p. 91-104.
- VECK B. (1996) « L'autonomie dans la lecture », Entretien avec B. Veck, dans Veck *et al.* (1996, p. 5-12).
- VECK B. dir. (1992) *Texte, thème, problématique*, Paris, INRP.
- VECK B. dir. (1994) *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP.
- VECK B. *et al.* (1996) *La lecture méthodique*, Paris, ADAPT.
- VERMERSCH P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- VERNET M. (1970) « De l'explicateur de texte », *Le français aujourd'hui*, n° 11, octobre 1970, Paris, AFEF, p. 20-28.
- VERRIER J. (1977) « La ficelle » dans *Poétique* n° 30, *Enseignements*, avril 1977, Paris, Seuil, p. 200-208.
- VERRIER J. (1982) « Pour une pédagogie de la réception », dans *Enjeux* n° 1, septembre 1982, Bruxelles, Labor-Nathan, p. 106-115.
- VERRIER J. (1990) « L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et réception », dans *Le français aujourd'hui* n° 30, *Lecture(s) méthodique(s)*, juin 1990, Paris, AFEF.
- VERRIER J. (1994) « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », dans Coste *dir.* (1994, p. 159-174).
- VERRIER J. (1996) « La lecture ordinaire dans les "étranges lucarnes" (sur une émission littéraire de télévision de Pierre Dumayet », dans Dufays *et al.* (1996b, p. 56- 63.)
- VEYNE P. (1990) *René Char en ses poèmes*, Paris, Gallimard.
- VEYNE P. (1995) *Le quotidien et l'intéressant. Entretiens avec C. Darbo-Peschanski*, Paris, Les Belles Lettres.
- VEZIN L. (1976) « Les paraphrases : étude sémantique, leur rôle dans l'apprentissage », *L'Année psychologique* n° 76, fasc. 1, 1976, Paris, PUF.
- VIALA A. (1985) *Naissance de l'écrivain* Paris, Minuit.

- VIALA A. (1987a) « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire », dans Picard éd. (1987, p 15-31).
- VIALA A. (1987b) « De la praelectio à la lecture expliquée » dans *Textuel* n° 20, *Expliquer-Commenter*, 1987, Paris VII, p. 31-38.
- VIALA A., SCHMITT M. P. (1982) *Savoir-lire*, Paris, Didier.
- VIALA A., SCHMITT M. P. (1983 [1979]) *Faire/lire*, Paris, Didier.
- VIANEY J. (1929) *L'explication française au baccalauréat et à la licence ès lettres*, Paris, Hatier.
- VIGNER G. (1991) « Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé », dans *Pratiques* n° 72, *Le résumé de texte*, décembre 1991, Metz, CRESEF, p. 33-54.
- VUILLAUME M. (1990) *Grammaire temporelle du récit*, Paris, Minit.
- WAENDENDRIES M. (1988) « Autrement dit : la même chose », dans *Le français dans le monde*, n° 216, Paris, p. 42-45.
- WATSON F. éd. (1922) *The Encyclopaedia and dictionary of education*, Londres, sir Isaac Pitman.
- WATZLAWICK P. (1988 [1981]) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- WEINLAND K. (1997) *Le français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- WEINRICH H. (1973 [1964]) *Le Temps*, Paris, Seuil.
- WINNICOT D. W. (1971) *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- WIPF J.-M. (1979) « Histoire de l'enseignement du français : Paraphrase » dans *Le français aujourd'hui*, n° 45, *Pratiques interdisciplinaires*, Paris, AFEF, p. 67-75.
- YERLÈS P. (1996) « La lecture littéraire et le grain de la voix », dans Dufays et al. (1996b, p. 101- 108).
- ZOURABICHVILI F. (1994) *Deleuze, une philosophie de l'événement*, Paris, PUF.
- ZUBER R. (1995 [1968]) *Les « belles infidèles » et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel.
- ZUMTHOR P. (1990) « La glose créatrice », dans Mathieu-Castellani, Plaisance éd. (1990, p. 11-18).

2. RÉFÉRENCES PARTICULIÈRES

2.1.. Archives Nationales : cartons consultés

Ne sont indiqués ici que les cartons consultés où se trouvent des rapports de concours¹

F¹⁷ 7067 ; F¹⁷ 7076 ; F¹⁷ 7079 ; F¹⁷ 7089 ; F¹⁷ 7090 ; F¹⁷ 7092 ; F¹⁷ 7094 ; F¹⁷ 7097 ; F¹⁷ 7098 ; F¹⁷ 7099 ; F¹⁷ 7101 ; F¹⁷ 7102 ; F¹⁷ 7103 ; F¹⁷ 7105 ; F¹⁷ 7106 ; F¹⁷ 7109⁵ ; F¹⁷ 7109⁷ ; F¹⁷ 7109¹⁰ ; F¹⁷ 7109¹² ; F¹⁷ 7109⁵⁷.

2.2. Périodiques dépouillés

Les périodiques répertoriés ci-dessous sont ceux dont la parution a cessé, et qui ont fait l'objet soit d'un dépouillement systématique², soit d'une consultation régulière.

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique (1850-1932), Paris³.

Bulletin universitaire (1828-1849), Paris, Paul Dupont.

Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire (1891), Paris, Masson.

Journal général de l'Instruction Publique (1834-1882), Paris.

Journal officiel de l'Instruction Publique (1831-1833), Paris.

L'Éducation Nationale (1946-1968), Paris.

Manuel général de l'instruction primaire (1834-1840 ; 1844-1964), Paris, Hachette.

Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur (1885-1894), Paris, Dupont.

Revue Internationale de l'Enseignement, Société de l'enseignement supérieur (1881-1940), Paris, Masson.

Revue Universitaire (1892-1957), Paris, Armand Colin.

1. Cf. *infra*, annexe 1.

2. Notamment les périodiques de 1840 à 1939 susceptibles de contenir des rapports de concours : cf. *infra*, annexe 1.

3. Le titre subit quelques variations selon les époques : je choisis le plus courant. L'éditeur est Paul Dupont de 1850 à 1881 et l'Imprimerie Nationale de 1882 à 1932.

2.3. Manuels consultés

Sont répertoriés ici tous les manuels ou ouvrages méthodologiques (à destination des élèves, des étudiants, des enseignants, des formateurs¹) qui ont été consultés². Sont soulignées en gras les références citées dans le corps de la thèse et reportés dans la bibliographie générale³.

ABRAHAM R., CHARDET P. (1955) *Lectures commentées. De la lecture expliquée au commentaire de texte. Textes du programme B.E.P.C., E.N., B.A.C., éd. R. Abraham [Plaquette dactylographiée imprimée].*

ALBALAT A. (1991 [1901]) *La formation du style par l'assimilation des auteurs*, Paris, Armand Colin.

ALBALAT A. (1991 [1903]) *Le travail du style enseigné sur les corrections manuscrites des grands écrivains*, Paris, Armand Colin.

ALBALAT A. (1992 [1899]) *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Armand Colin.

ALLAIS G. (1884) *Esquisse d'une méthode générale de préparation d'explication des auteurs français (licence littéraire et agrégation des Lettres)*, Paris, Delalain.

Annabrevet des collèges - français 91, 1990, Paris, Hatier.

[ANONYME] (1882) *Éléments de littérature. Première partie renfermant l'explication, les préceptes et quelques modèles des différents genres de composition française et d'analyse littéraire, à l'usage des élèves des maisons de la Sainte-union des Sacrés-Coeurs*, Douai, Louis Dechristé.

ARMONVILLE L. d' (1991) *Le français au bac*, Paris, Albin Michel.

ARNAUD P. (1993) *Le commentaire de documents en histoire ancienne*, Paris, Belin.

AUBIN A., DAVID M. (1933) *Textes français. La lecture expliquée et la récitation dans les Écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et les écoles pratiques*, Paris, Nathan.

AUDOUZE M. (1949a) *Le commentaire littéraire de texte au concours d'entrée à l'école normale. Fascicule de l'élève*, Paris, SUDEL.

AUDOUZE M. (1949b) *Le commentaire littéraire de texte au concours d'entrée à l'école normale. Fascicule du maître*, Paris, SUDEL.

AUFFRET S., AUFFRET H. (1991) *Le commentaire composé*, Paris, Hachette.

BACONNET G. (1923) *Lectures expliquées tirées des auteurs français, à l'usage des aspirants au brevet élémentaire et des élèves de 2^e de l'enseignement secondaire*, Lyon-Paris, Vitte.

BAILLY C. (s.d. [1962]) *Initiation au commentaire de textes*, Paris, Blond et Gay.

BANIOL R. (1974) *Le commentaire de texte composé*, Paris, Delagrave.

BARBÉRIS M.-A. (1977) *Guide pratique de l'épreuve écrite de français*, Paris, Larousse.

1. La distinction n'est pas toujours facile à faire et ne saurait reposer sur des critères toujours très rigoureux : cf. A. Choppin (1992, p. 13 sq.), qui montre la difficulté de définition du manuel. Prenons comme base de délimitation la définition proposée par la *Bibliographie de la France*, que cite Choppin (*ibid.*, p. 14) : « Les livres scolaires sont tous les livres conçus dans l'intention de servir à l'enseignement. Comme tels, ils s'adressent donc à tous les élèves, de toutes les classes, de toutes les sections, pour tous les examens, certificats et diplômes. Ils s'adressent aussi aux maîtres : indirectement d'abord par le truchement du livre de l'élève et tout particulièrement ensuite, par le livre du maître. »

2. J'ai systématiquement évacué les anthologies, sauf lorsqu'elles contenaient des conseils de méthodes pour l'explication de texte.

3. Mes sources sont pour l'essentiel le fichier mécanique EMMANUELLE, que j'ai pu consulter grâce à l'aimable autorisation d'A. Choppin, à qui je renouvelle mes remerciements (cf. l'introduction générale de ce travail).

- BARRE P. (1949) *L'explication française et le commentaire de textes au concours d'admission aux écoles normales primaires*, Paris, Charles-Lavauzelle & Cie.**
- BARRE P., TEINDAS G. (1955) *Lecture dirigée et explication française*, Paris, Lavauzelle.
- BARRIÉ E. (1954) *Textes littéraires expliqués. Préparation aux examens et concours de recrutement d'écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*, Toulouse-Paris, Privat-Didier.
- BAZIN J.-F. (1969) *La technique du commentaire*, Paris, Chotard et associés.
- BÉNAC H. (1949) *Vocabulaire de la dissertation*, Paris, Hachette.**
- BÉNAC H. (1970) *L'écrit et l'oral de français au baccalauréat*, Paris, Hachette.**
- BERGEZ D. (1978) *Guide du commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Hachette.
- BERGEZ D. (1986) *Le commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Hachette.**
- BERGEZ D. (1989) *L'explication de texte littéraire*, Paris, Dunod.**
- BERGEZ D. Dir. (1994) *Vocabulaire de l'analyse littéraire*, Paris, Dunod.
- BEZARD J. (1908) *La classe de français. Journal d'un professeur dans une division de seconde C (latin-sciences)*, Paris, Vuibert et Nony éditeurs.
- BEZARD J. (1911) *De la méthode littéraire. Journal d'un professeur dans une classe de première*, Paris, Vuibert.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1983) *XVI^e- XVII^e siècles*, Paris, Magnard, collection « Texte et Contextes ».**
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1987) *Littérature 2. Techniques*, Paris, Magnard.**
- BOISSIEU J.-L. de, GARAGNON, A.-M. (1987) *Commentaires stylistiques*, Paris, SEDES.
- BOISSINOT A., JORDY J., TOUZIN M.-M. (1994) *Français 2nde. Textes et méthodes*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- BORDERIE R., GÉLY-GHEDIRA V. (1996) *Le commentaire composé. Littérature française et littérature comparée*, Paris, Vuibert.
- BOULAY A., REBOUL J. (1982) *Le texte littéraire et l'enseignement du français*, Colmar, CDDP.
- BRUNEL P., SELLIER P., PLAZOLLES L.-R. (1967) *Le commentaire composé*, Paris, Nathan.**
- CAMELIN C., DELIBES L., DI MEGLIO J.-F., HENRY A. (1996) *Français. 2^e-I^{res}-terminales. L'analyse des textes littéraires. Méthode-Exemples-Exercices*, Paris, Bordas, collection « Jokers ».
- CARRIÈRE H. (1928) *La classe de français dans l'enseignement secondaire. Rapport présenté à la XXXI^{me} réunion pédagogique, 31 mai 1928*, Arras, Nouvelle Société Anonyme du Pas-de-Calais, Imprimerie de l'Évêché.**
- CARRIER-NAYROLLES F. (1993) *Le commentaire composé*, Paris, Hachette, collection « Faire le point ».**
- CHANAL E. (1894) *La Composition française enseignée par l'exemple*, Paris, Paul Delaplane.**
- CHELARD-MANDROUX I., TAUVERON A.-M. (1998) *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris, Armand Colin.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. (1926) *Les textes français*, Paris, Hachette.**
- CORTAT R. (1957) *L'explication de texte*, Paris, Bourrellier.**
- COURREJOU A. (1983) *Manuel-guide d'explication française et de commentaire*, Paris, Roudil.

- CRÉPIN F., DESAINTEGHISLAIN C., POUZALGUES-DALMON E. (1996) Français. Méthodes et techniques, Paris, Nathan.**
- CRÉPIN F., LORIDON M., POUZALGUES-DALMON E. (1992) Français. Méthodes et techniques, Paris, Nathan.**
- DELAISEMENT G. (1968) *Techniques de l'explication de textes*, Paris-Bruxelles-Montréal, Didier.
- DELBOUILLE *et al.* (1978) *L'analyse textuelle : théorie et pratique*, Liège, Les Lettres Belges – Paris, Les Belles Lettres.
- DELON C. (1875) *Lectures expliquées*, Paris, Hachette.
- DELON C. (1887) La leçon de choses. Théorie et pratique. Avec un appendice sur la lecture expliquée, Paris, Hachette.**
- DELTOUR F., FABRE H. (1876) *Cours complet d'enseignement littéraire et scientifique*, Paris, Delagrave.
- DELUZ C., NADAUD E., TURREL D., VANNIER F. (1996) Le commentaire de texte en histoire, Ellipses, 1996.**
- DÉSALMAND P. (1979) L'explication de texte, [s.l., imprimé à Poitiers], CEDA.**
- DES GRANGES C.-M., CHARRIER C. (1921) La littérature expliquée, Paris, Hatier.**
- DES GRANGES C.-M., CHARRIER C. (1921b) *La littérature expliquée. Livre du maître*, Paris, Hatier.
- DÉSIRÉ E., REGRAIN R., WISCART J.-M. (1993) *Réussir le DEUG d'histoire géographie*, Paris, Armand Colin.
- DHÉNIN F. (1957) *De l'explication de texte au sujet général. Classes de 2e et 1ère des Lycées. Concours d'entrée à l'E.N. d'instituteurs. Tous examens et concours*, Paris, Bordas.
- DJIAN H., ROUSSEAU J.-F. (1991) Le français en seconde, Paris, Hachette.**
- DJIAN H., ROUSSEAU J.-F. (1993) L'oral de français au bac. La lecture méthodique, Paris, Hachette.**
- DOUCEY B., LESOT A., SABBAH H., WEIL C. (1993) Littérature 2^{de}, textes et méthodes, Paris, Hatier.**
- DRIOUX C.-J. (1848) Cours de littérature à l'usage des établissements d'instruction secondaire. Rhétorique et éloquence, Paris, Belin.**
- DRIOUX C.-J. (1849) Cours de littérature à l'usage des établissements d'instruction secondaire. Style, composition et poétique, Paris, Belin.**
- DRIOUX C.-J. (1849b) *Cours théorique et pratique de littérature*, Paris, Belin.
- DRIOUX C.-J. (1872 [1858]) Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire. Livre de l'élève, Paris, Belin.**
- DRIOUX C.-J. (1881 [1866]) Manuel de composition, d'analyse et de critique littéraire. Livre du maître, Paris, Belin.**
- DUBRULLE A. (1900) Explication des textes français (Principes et application), Paris, Belin.**
- DUCHÂTEL E., ITTI E. (1991) Abc du Bac. L'épreuve orale de français au baccalauréat, Paris, Nathan.**
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1985) Petite fabrique de littérature, Paris, Magnard.**
- DUCHESNE A., LEGUAY T. (1994) Lettres en folie. Petite fabrique de littérature 2, Paris, Magnard.**
- DUFAUX F., LEPOUTRE D., MURACCIOLE J.-F. (1991) *Réussir le CAPES et l'agrégation d'histoire et de géographie*, Paris, Armand Colin.

- DUSSART P. (1927) *Cahier d'explication française à l'examen écrit du baccalauréat. Méthode. Textes commentés*, Fourmies, Imprimerie Bachy.**
- DUVERNET C. *et al.* (1980) *Apprentissage méthodique du commentaire composé* [2 volumes : exercices et corrigés], Paris, Modernes Media.
- ETERSTEIN Claude, LESOT A., ETERSTEIN Catherine (1990) *Le français au bac. Les techniques de la langue. La préparation aux épreuves*, Paris, Hatier.**
- ETERSTEIN C., LESOT A. (1995) *Les techniques littéraires au lycée*, Paris, Hatier.**
- FOURCAUT L. (1992) *Le commentaire composé*, Paris, Nathan.
- FOURCAUT L. *dir.* (1999) *Le CAPES de lettres modernes*, Paris, Vuibert.
- FRÉMY P. (1962) *Aidez-nous à bien travailler le français (classes de 6^e à 1^{re})*, Paris, SEDES.
- FROMILHAGE C., SAUCIER-CHÂTEAU A. (1996 [1991]) *Introduction à l'analyse stylistique*, Paris, Dunod.
- GARCIA B., ROBBE P. (1990) *L'épreuve d'histoire [à divers concours administratif et d'enseignement]* Paris, Dunod.**
- GAVET N. (1854) *Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire et sur l'explication des auteurs français*, Paris, A. Durand.**
- GAZIER A. (1880) *Traité d'explication française ou Méthode pour expliquer littéralement les auteurs français*, Paris, Belin.**
- GERMAIN F. (1957) *L'art de commenter un texte*, Paris, Foucher.
- GERMAIN F. (1953) *L'art de commenter une comédie*, Paris, Foucher.
- GERMAIN F. (1954) *L'art de commenter un poème lyrique*, Paris, Foucher.
- GERUZEZ E. (1841) *Cours de littérature rédigé d'après le programme pour le baccalauréat ès lettres*, Paris, Delalain.
- GESLIN L. (1939) *Méthode conjugquée d'explication de textes et de composition française, tome 3. La narration*, Paris, J. de Gigord.**
- GUÉRY L. (1943) *La composition française au baccalauréat*, Fontenay-le-Comte, Lussaud frères.**
- GUICHARD S. (1990) *La dissertation littéraire et le commentaire composé*, Paris, Nathan, collection « ABC DEUG et prépas ».**
- GUILLO G. (1987) *De l'explication de texte au commentaire composé : baccalauréat français, 2^o sujets et épreuve orale*, Paris, Delagrave.
- HERSCHBERG-PIERROT A. (1993) *Stylistique de la prose*, Paris, Belin.
- HERVIER M. (1935) *Compositions littéraires. Sujets développés*, Paris, Delagrave.
- HOFFBECK G., WALTER J. (1987) *Savoir prendre des notes vite et bien*, Paris, Dunod.**
- HONGRE B. (1994) *25 modèles d'explication de texte et de lecture méthodique*, Paris, Marabout.
- HUISMAN D., COBAST E. (1988) *Abc du Bac. L'épreuve écrite de français au baccalauréat*, Paris, Nathan.**
- JEANDILLOU J.-F. (1997) *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- JOLIVET E. (1922) *La lecture expliquée au brevet élémentaire*, Paris, Hachette.
- JOSSERAND L., SOUCHÉ A. (1957) *Les auteurs français, explications françaises*, Paris, Nathan.
- KLEIN C. *dir.* (1998) *Mieux lire, mieux écrire, mieux parler. Méthode pour les lycées*, Paris, Hachette.
- LABOURET D., MEUNIER A. (1994) *Les méthodes du français au lycée*, Paris, Bordas.**
- LABRE C., SOLER P. (1995) *Méthodologie littéraire*, Paris, PUF.**

- LAFARGE F. (1996) *L'explication de texte à l'oral*, Paris, Nathan.
- LANSON G. (1890) *Conseils sur l'art d'écrire. Principes de composition et de style, à l'usage des élèves de lycées et collèges, et de l'enseignement supérieur primaire*, Paris, Hachette.
- LANSON G. (1891) *Études pratiques de composition française*, Paris, Hachette.
- LANSON G. (1895) *Histoire de la littérature française*, Paris, Hachette.
- LANSON G. (1925) *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris, Les Belles Lettres.
- LE MEUR L. (1923) *L'explication française. Commentaire écrit à l'usage des candidats au baccalauréat et au brevet supérieur*, Paris, Bloud et Gay.
- LEBAIGUE C., PESSONNEAUX R. (1912) *La lecture expliquée*, Paris, Belin.
- LEGRAND V. (1908) *100 lectures expliquées à l'usage des candidats*, Paris, Hachette.
- MICHEL P. (1962) *La composition française au baccalauréat et en propédeutique, tome 1 (XVI^e -XVII^e s.)*, Paris, Éditions de l'École.
- MICHEL P. (1963) *La composition française au baccalauréat et en propédeutique, tome 2 (XVIII^e -XIX^e s.)*, Paris, Éditions de l'École.
- MILLIOT V., WIEVIORKA O. (1994) *Méthode pour le commentaire et la dissertation historiques*, Paris, Nathan Université.
- MOREL M. (1934) *La composition française au baccalauréat. Conseils et plans développés*, Paris, Nathan.
- MORNET D. (1934) *Cours pratique de composition française*, Paris, Larousse.
- MOUGENOT J.-J., DOUMAYRENC F. (1990) *L'épreuve orale de français au Bac*, Paris, Armand Colin.
- NICOLAS H. (1944) *La dissertation littéraire et l'explication de textes*, Paris, Les Cours Chateaubriand.
- NOËL M., DELAPLACE F. (1813 [1804]) *Leçons françaises de littérature et de morale, tome 1*, Paris, Le Normant.
- PAGÈS A., PAGÈS-PINDON J., OZANAM A.-M., THOREL S. (1987) *Le français en seconde*, Paris, Nathan.
- PALUEL-MARMONT L., ITTI E. (1991) *Méthode du commentaire composé au baccalauréat*, Paris, Nathan.
- PARDON P., BARLOW M. (1978) *Le commentaire de texte au baccalauréat*, Paris, Hatier.
- PATILLON M. (1974) *Précis d'analyse littéraire. 1. Structures et techniques de la fiction*, Paris, Nathan.
- PATILLON M. (1977) *Précis d'analyse littéraire. 2. Décrire la poésie*, Paris, Nathan.
- PECHEVY M., ALGRET M., TURPIN J. (1977) *En vue de la reconstitution de textes*, Paris, Bordas.
- PERRY A. (1871) *Fables de La Fontaine et commentaire sur leurs moralités à la suite de chaque fable*, Paris, Delagrave.
- PHILIPPON P., OLIVE D. (1927) *Les lectures littéraires de l'école. Préparation au Certificat d'études* Paris, Larousse.
- PHILIPPON P., M^{me} PLANTIÉ (1913) *Les lectures littéraires de l'école. Livre du maître. Lecture expliquée et composition française*, Paris, Larousse.
- PLAZOLLES L.-R (1971) *L'étude de textes littéraire au baccalauréat*, Paris, Nathan, collection « ABC du Bac ».

- POMOT H., BESSEIGE H. (s.d. [1926]) *Le français par le français. Lectures expliquées. Préparation méthodique à la composition française. Classes de 5° et 4° des lycées et collèges*, Paris, PUF.
- POMOT H., BESSEIGE H. (s.d.) *Pour bien lire. Lecture expliquée. Préparation méthodique à la composition française*, Paris, PUF.
- POMPOUGNAC J.-C. (1974) Français. L'étude du texte. De l'analyse au commentaire littéraire, [s.l.], Pédagogie moderne.**
- POUGET P. (1952) *L'explication française au baccalauréat*, Paris, Hachette.
- PREISS A., AUBRIT J.-P. (1994) *L'explication littéraire et le commentaire composé*, Paris, Armand Colin.
- PROMEYRAT L. (1956) *L'explication de textes dans l'éducation nouvelle*, Bellevue, L'École Nouvelle Française.
- RAVOUX RALLO É. (1993) *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin.
- RAVOUX RALLO É., GUICHARD S. (1996) L'explication de textes à l'oral des concours, Paris, Armand Colin.**
- ROBERT L. (s.d. [1881]) Cours de lecture expliquée, Paris, Armand Colin.**
- ROHOU J. (1993) Les études littéraires, méthodes et perspectives, Paris, Nathan.**
- ROLLIN C. (1855 [1726-28]) Traité des études, ou de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, Paris, Jacques Lecoffre et Cie.**
- ROUSSELOT P. (1875) *Leçons de choses et lecture*, Paris, Delagrave.
- ROUSTAN M. (1911) Précis d'explication française, Paris, Delaplane.**
- RUDLER G. (1902) L'explication française. Principes et applications, Paris, Armand Colin.**
- SABBAH H. (1993) *Le commentaire composé*, Paris, Hatier.
- SALLES P. (1967) L'explication d'un texte économique, Paris, Dunod.**
- SARTHOU M. (1912) La lecture expliquée du brevet élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur, Paris, Nathan.**
- SARTHOU M. (1916) L'explication française, Paris, Nathan.**
- SARTHOU M. (1925) *La littérature française du brevet élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur*, Paris, Nathan.
- SCORDIA B. (1913) *La lecture expliquée au brevet de capacité*, Paris, Hatier.
- SORIEUL A. (1873) *Mémoire sur la manière d'expliquer les auteurs français dans les classes de grammaire*, Alençon, E. De Broise.
- TARTIÈRE J.-B. dir. (1924) *Lecture expliquée : 39 exercices*, Paris, Delagrave.
- THEVEAU P., LECOMPTE J. (1968a) Théorie de l'explication littéraire par l'exemple, Paris, Éditions classiques Roudil.**
- THEVEAU P., LECOMPTE J. (1968b) Pratique de l'explication littéraire par l'exemple, Paris, Éditions classiques Roudil.**
- THORAVAL J., LÉO M. (1969) Le commentaire de texte littéraire, Paris, Bordas-Mouton.**
- TIMBAL-DUCLAUX L. (1988) La Prise de notes efficace, Paris, Retz.**
- TOINET J. (1952) *Dissertations littéraires et explications de textes*, Paris, les éditions de l'École.
- TORT P., DÉSAMAND P. (1986) Méthodologie pratique du résumé de texte, du commentaire composé et de la dissertation, Paris, Hatier.**

- TURQUET A. (1902) *Méthode pour l'explication des morceaux choisis. 16 exemples*, Paris, Belley.
- VALTON E. (1847) *Choix de sujets de compositions donnés aux examens de la licence ès lettres et aux concours d'agrégation des classes supérieures, précédés de conseils aux candidats*, Paris, Jules Delalain.
- VIANEY J. (1929) *L'explication française au baccalauréat et à la licence ès lettres*, Paris, Hatier.
- VILLARD G. (1956) *Le commentaire de texte et le compte rendu d'exposé*, Paris, Nathan.

2.4. Dictionnaires et encyclopédies consultés

Sont répertoriés ici tous les dictionnaires et encyclopédies qui ont été consultés systématiquement¹. Sont soulignées en gras les références citées dans le corps du texte et reportés dans la bibliographie générale.

- ACQUIEN M., MOLINIÉ G. (1996) *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Paris, LGF, « Le livre de Poche ».
- ARNOLD D. dir. (1988 [1983]) *Dictionnaire encyclopédique de la musique*, Oxford University.**
- BAILLY A. (1963 [1894]) *Dictionnaire grec français*, Paris, Hachette.**
- BERTHELOT A. dir. (s.d. [XIX^e s.]) *La Grande Encyclopédie*, Paris, H. Lamirault et cie.**
- BUISSON F. (1882-1887) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.**
- Dictionnaire de l'Académie française* (1694) [Reproduction en fac-similé, 1901], Lille, Dupont.
- Dictionnaire des œuvres* (1980 [1954]), 6 tomes, Paris, Laffont-Bompiani, collection « Bouquins ».
- Nouveau Dictionnaire de l'Académie française* (1718) [Reproduction en fac-similé, 1994], Genève, Slatkine.
- Dictionnaire universel français et latin*, Trévoux, 1721.
- Dictionnaire encyclopédique de la littérature française* (1999 [1997]), Paris, Laffont-Bompiani, collection « Bouquins ».
- DIDEROT D. dir. (1751-1772) *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris.**
- DUBOIS Jean, GUESPIN L., GIACOMO M. MARCELLESI C. et J. B. MEVEL J.-P. (1973) *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.**
- DUCROT O., SCHAEFFER J.-M. (1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.**
- DUCROT O., TODOROV T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, collection « Points ».**
- Encyclopædia Universalis* (1968-1975), Paris.**
- Encyclopædia Universalis* [nouvelle édition] (1992-1995), Paris.
- FÉRAUD J.-F. (1787) *Dictionnaire critique de la langue française* [Reproduction en fac-similé, 1994], Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- FOREST P., CONIO G. (1993) *Dictionnaire fondamental du français littéraire*, Paris, Bordas.
- FURETIÈRE A. (1690) *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots français tant vieux que modernes et les termes des sciences et des arts* [réédition d'A. Rey, 1978], Paris, Le Robert.
- GAFFIOT F. (1934) *Dictionnaire illustré latin français*, Paris, Hachette.
- GALISSON R., COSTE D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.**

1. Non seulement à l'entrée *paraphrase*, mais aussi aux entrées *explication* et *commentaire*. Précisons que C. Fuchs reproduit l'article *paraphrase* des dictionnaires suivants : Nicot (1606), Furetière (1690), *Dictionnaire de l'Académie française* (1694), Richelet (1719), *Encyclopédie* (1765), Laveaux (1828), Littré (1863), Larousse (1874), Berthelot A. dir. (s.d. [XIX^e s.]), *Grand Larousse encyclopédique* (1963).

- GARDES-TAMINE J., HUBERT M.-C. (1993) *Dictionnaire de critique littéraire*, Paris, Armand Colin.
- Grand Larousse encyclopédique* (1960), Paris, Larousse.
- GREIMAS A. J., COURTÉS J. (1979) *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- HONEGGER M. *dir.* (1976) *Dictionnaire de la musique. Science de la musique. Technique, Formes, Instruments*, 2 tomes, Paris, Bordas.
- HUSEN T., POSTLETHVAITE T. N. (1985) *International encyclopaedia of education*, Pergamon Press, Oxford.
- I.N.P. (1960) *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, SEDE.
- LALANDE A. (1938) *Vocabulaire de la philosophie*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- LAROUSSE P. (1866-1879) *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* [reproduction en fac-similé, 1982] Genève-Paris, Slatkine.
- LAUSBERG H. (1960) *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*, Munich, Max Hueber Verlag.
- LAVEAUX J.-C. (1828 [1820]) *Nouveau dictionnaire de la langue française*, Paris, Déterville et Lendentu.
- LIDDEL H.-G., SCOTT R. (1968 [1843]) *A Greek-English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press.
- LITTRÉ M.-P.-E. (1863-1872) *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette.
- MORÉRI L. (1759 [1674]) *Grand dictionnaire historique ou le Mélange curieux de l'histoire profane et sacrée*, Paris, Les Libraires associés.
- MOLINIÉ G. (1992) *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, LGF, « Le livre de Poche ».
- MORIER H. (1961) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, PUF.
- MOUNIN G. *dir.* (1974) *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF.
- PETIT ROBERT** (1970), Paris, Éditions du nouveau Littré.
- POTTIER B. *dir.* (1973) *Le langage*, Paris, CELP, « Les dictionnaires du savoir moderne ».
- REY-DEBOVE J. (1979) *Lexique sémiotique*, Paris, PUF.
- RANÇONNET A. de, NICOT J. (1606) *Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne*, Paris, David Douceur.
- RICHELET P. (1680) *Dictionnaire français* [reproduction en fac-similé, 1973], Hildesheim-New York, Georg Oms Verlag.
- ROBERT P. (1958-1964) *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Casablanca-Paris, société du nouveau Littré.
- Thesaurus Linguae Latinae* (1984), vol. X, 1, fasc. II, Leipsig, Teubner.
- Trésor de la langue française* (1971-1994), Paris, CNRS.
- WATSON F. *éd.* (1922) *The Encyclopaedia and dictionary of education*, Londres, sir Isaac Pitman.

2.5. Instructions officielles

Sont répertoriés ici (par ordre chronologique) les textes officiels cités dans le corps de la thèse (tomes 1 et 2). Abréviations utilisées :

- *BU* = *Bulletin universitaire*¹ ;
- *BAIP* = *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique*² ;
- *BO* = *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*³.

Quand des textes officiels sont cités à partir d'autres sources, les références de celles-ci sont indiquées. Les textes concernant l'école primaire sont cités à partir des recueils d'A. Chervel (1995a et 1995b). Je souligne en gras les références reportées en bibliographie générale – qui concernent des publications autonomes faites par le Ministère de l'Éducation Nationale. J'indique par endroits, entre parenthèses, le nom du ministre concerné.

- 14 juillet 1840 : règlement du baccalauréat ès lettres (V. Cousin) [*BU*, 1840, p. 74-96].
- 17 juillet 1840 : circulaire relative à ce règlement [*BU*, 1840, p. 96-99].
- 17 juillet 1840 : règlement pour les examens de la licence ès lettres (V. Cousin) [*BU*, 1840, p. 107-108].
- 21 novembre 1843 : arrêté introduisant l'explication française pour l'agrégation de grammaire [*BU*, 1843, p. 205].
- 30 août 1852 : arrêté réorganisant le lycée (H. Fortoul) [*BAIP*, 1852, p. 130-240].
- 21 février 1853 : arrêté introduisant l'explication française pour l'agrégation de lettres (H. Fortoul) [*BAIP*, 1853, p. 63].
- 15 novembre 1854 : Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées [*BAIP*, 1854, p. 339-451].
- 2 octobre 1863 : circulaire instituant provisoirement l'enseignement spécial et programmes provisoires (V. Duruy) [*BAIP*, 1863, p. 325-361].
- 21 juin 1865 : loi instaurant définitivement l'enseignement spécial [*BAIP*, 1865-2, p. 81-84].
- 1866 : plan d'études détaillé pour l'enseignement spécial [*BAIP*, 1866-1, p. 590-637].
- 28 mars 1866 : décret déterminant les conditions de l'agrégation pour l'enseignement spécial (V. Duruy) [*BAIP*, 1866-1].
- 27 septembre 1872 : circulaire aux proviseurs (J. Simon) [*BAIP*, 1872, p. 562-595].
- 2 août 1880 : arrêté définissant le plan d'études pour l'enseignement secondaire classique (J. Ferry) [*BAIP*, 1880, p. 890-978].
- 5 juillet 1890 : instruction et règlement de l'enseignement [*BAIP*, 1890-2, p. 419-640].
- 4 août 1905 : arrêté fixant le programme des écoles normales [Chervel (1995a, p. 216-225)].
- 22 février 1909 : instructions concernant les programmes de 1902 [Paris, Delagrave, 1911].
- 30 septembre 1920 : instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures [Chervel (1995a, p. 284-293)].
- 13 mai 1925 : décret relatif aux horaires et aux programmes des classes de lycées et collèges de garçons [Paris, Vuibert, 1925].
- 1938 : Ministère de l'Éducation Nationale (1938) *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 avril 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré*, Paris, Vuibert, 1938 (J. Zay).**

1. Pour les références de ce périodique, voir *supra*, p. 578.

2. Pour les références de ce périodique, voir *supra*, p. 578 et note 4. Rappelons que la parution de cet organe officiel cesse en 1932 et n'est remplacé par rien, avant la naissance du *Bulletin officiel*, en 1944.

3. Le titre subit quelques variations selon les époques : je choisis le plus courant. L'éditeur de ce périodique est le Ministère de l'Éducation Nationale.

7 septembre 1943 : instructions sur les programmes des cours élémentaires [Chervel (1995b, p. 56-59)].

1953 : Ministère de l'Éducation Nationale (1953) *Memento à l'usage des professeurs*, Paris, IPN.

5 juin 1953 : instruction concernant la formation morale par l'explication des textes français, [reproduite dans le *Memento* publié par le Ministère de l'Éducation Nationale (1953)].

18 février 1957 : circulaire rappelant les attentes de l'Inspection vis à vis de l'enseignement du français [Beaudrap (1994, p. 12)].

12 décembre 1958 : circulaire concernant le commentaire de texte au concours d'admission dans les écoles normales [Chervel, (1995b, p. 161-163)].

24 décembre 1969 : circulaire n° IV 69-525 sur les épreuves du baccalauréat [BO n° 1 du 1^{er} janvier 1970]

29 avril 1977 circulaire n° 77-156 sur les instructions pour le collège (R. Haby) [BO n° 22 bis du 9 juin 1977].

26 janvier 1981 : arrêté portant instructions pour les lycées [BO spécial n° 1 du 5 mars 1981].

3 août 1981 : note de service 81-298 concernant l'organisation des enseignements en LP (où se trouve définie la séquence) [BO n° 32 bis du 10 septembre 1981].

27 juin 1983 : note de service n° 83-245 concernant la définition et le choix des sujets d'épreuves écrites au baccalauréat de l'enseignement du second degré [BO n° 27 du 7 juillet 1983].

14 novembre 1985 : arrêté fixant les programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges (J.-P. Chevènement) [Ministère de l'Éducation Nationale (1985, p. 13)].

1985 : Ministère de l'Éducation Nationale (1985) *Collèges. Programmes et Instructions*, Paris, BO-CNDP-Livre de Poche.

14 mars 1986 : arrêté fixant les programmes de la classe de seconde (où est définie la lecture méthodique) [BO spécial n° 1 du 5 février 1987].

30 janvier 1987 : note de service n° 87-038 concernant les épreuves du brevet des collèges [BO n° 5 du 5 février 1987].

11 août 1987 : note de service n° 87.241 concernant l'épreuve de philosophie au baccalauréat [BO n° 30 du 3 septembre 1987].

30 juillet 1987 : compléments aux programmes et instructions [BO spécial n° 4 du 30 juillet 1987].

25 avril 1988 : arrêté fixant les programmes des classes de première et de terminale (où est à nouveau définie la lecture méthodique) [supplément au BO n° 22 du 9 juin 1988].

10 juillet 1989 : loi d'orientation sur l'éducation (L. Jospin) [BO spécial n° 4 du 31 août 1989].

30 avril 1991 : arrêté concernant les épreuves du CAPES (création de l'épreuve professionnelle) [BO du 11 juillet et du 26 septembre].

1992 : Ministère de l'Éducation Nationale (1992) *Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP-Savoir Lire.

3 août 1993 : arrêté concernant les épreuves du CAPES (création de l'épreuve orale sur dossier) [BO spécial n° 3 du 21 octobre 1993].

15 septembre 1993 : décret n° 93-1092 portant règlement général du baccalauréat général [BO spécial n° 4 du 23 septembre 1993].

15 septembre 1993 : décret n° 93-1093 portant règlement général du baccalauréat technologique [BO spécial n° 4 du 23 septembre 1993].

- 14 juin 1994 : note de service n° 94-179 définissant l'épreuve de lettres en terminale (F. Bayrou) [BO n° 25 du 23 juin 1994].
- 22 février 1995 : arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l'école primaire (F. Bayrou) [BO n° 5 du 9 mars 1995].
- 22 novembre 1995 : arrêté relatif aux programmes de 6^{ème} [BO hors série, février 1996, CNDP-Savoir Lire].
- 1996 : Ministère de l'Éducation Nationale (1996) *Accompagnement des programmes de 6^{ème}*, BO-CNDP.**
- 10 janvier 1997 : arrêté relatif aux programmes du cycle central [BO hors série n° 1 du 13 février 1997].
- 1997 : Ministère de l'Éducation Nationale (1997a) *Accompagnement des programmes de 5^{ème} et de 4^{ème}*, CNDP.**
- 1997 : Ministère de l'Éducation Nationale (1997b) *Maîtrise de la langue au collège, Paris, CNDP-Savoir Lire.***
- 15 septembre 1998 : arrêté relatif aux programmes de troisième [BO hors série n° 10 du 15 octobre 1998].
- 1999 : Ministère de l'Éducation Nationale (1999) *Accompagnement des programmes de 3^{ème}*, CNDP.**

ANNEXES

Annexe 1 : Extraits des rapports de concours de recrutement.....	592
Annexe 2 : Poèmes de Ronsard et commentaires de Muret	671
Annexe 3 : Poèmes de Char et commentaires de Veyne	673
Annexe 4 : Le jugement de paraphrase dans le commentaire d'un extrait de Flaubert.....	680
Annexe 5 : Le jugement de paraphrase dans le commentaire d'un extrait de Ronsard.....	689
Annexe 6 : Annotations de prestations orales (lycée Jean-Bart).....	696
Annexe 7 : Définitions écrites de la paraphrase par des professeurs de lycée	707
Annexe 8 : Transcription d'entretiens avec des professeurs	716
Annexe 9 : Transcription d'entretiens avec des élèves	747
Annexe 10 : Questions de compréhension au brevet des collèges	791
Annexe 11 : Réponses à des questions de compréhension et de vocabulaire	795
Annexe 12 : Travail de groupe sur un poème de Ronsard	799
Annexe 13 : Documents correspondant aux exercices destinés aux élèves	805
Annexe 14 : Représentations des jugements de paraphrase émis par les classes.....	830
Annexe 15 : Fiches techniques sur la paraphrase	834

Annexe 1

Extraits des rapports de concours de recrutement

On trouvera dans les pages qui suivent des extraits de rapports de jurys de concours de recrutement, précédés d'indications sur les sources bibliographiques et d'un guide de lecture de ces extraits.

1. Sources bibliographiques	p. 593
2. Guide de lecture	p. 594
3. Extraits de rapports	p. 597

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES DES RAPPORTS DE CONCOURS¹

A) Avant 1891²

- Archives Nationales

Cartons contenant des rapports : F¹⁷ 7067 ; F¹⁷ 7076 ; F¹⁷ 7079 ; F¹⁷ 7089 ; F¹⁷ 7090 ; F¹⁷ 7092 ; F¹⁷ 7094 ; F¹⁷ 7097 ; F¹⁷ 7098 ; F¹⁷ 7099 ; F¹⁷ 7101 ; F¹⁷ 7102 ; F¹⁷ 7103 ; F¹⁷ 7105 ; F¹⁷ 7106 ; F¹⁷ 7109⁵ ; F¹⁷ 7109⁷ ; F¹⁷ 7109¹⁰ ; F¹⁷ 7109¹² ; F¹⁷ 7109⁵⁷.

- Revues³

- *Bulletin universitaire* ;
- *Journal général de l'Instruction Publique*⁴ ;
- *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction Publique* ;
- *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*.

B) Entre 1891 et 1939⁵

Les rapports sont publiés dans les revues suivantes :

- *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*⁶ ;
- *Revue universitaire*⁷ ;
- *Revue internationale de l'enseignement*.

C) Entre 1939 et 1949⁸

- *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*
- *L'Éducation Nationale*.

D) À partir de 1950⁹

Les rapports sont édités en brochure :

- de 1950 à 1952, sans nom d'éditeur (plaquette portant comme nom d'auteur : Ministère de l'Éducation Nationale et comme imprimeur : Imprimerie Nationale) ;
- de 1953 à 1969, édition de l'Institut pédagogique national ;
- de 1970 à 1976, édition de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques ;
- à partir de 1977, édition du Centre National de Documentation Pédagogique.

1. Je renouvelle mes remerciements à M. André Chervel, qui m'a obligeamment fourni des indications bibliographiques précises pour trouver les anciens rapports de jurys. Sans son aide, il m'aurait été impossible de mener à bien mon travail d'*exhumation* des rapports conservés aux Archives Nationales – les cartons concernés n'ayant pas encore fait l'objet d'un inventaire complet. Citons d'autre part son ouvrage de référence pour comprendre l'évolution des concours : *Histoire de l'Agrégation*, 1993, Paris, INRP-Kime.

2. Les rapports ne sont pas systématiquement publiés avant cette date.

3. On trouvera les références exactes des revues en bibliographie.

4. Il s'appelle *Journal officiel de l'Instruction Publique* jusqu'en 1833 (volumes 1 à 3) – mais on n'y trouve pas de rapports – et devient *général* en 1834 (volume 3 et suivants) : il ne s'agit pas d'un organe officiel.

5. Les rapports sont à cette époque publiés avec régularité dans diverses revues.

6. A paru une seule année (1891) : la *Revue Universitaire* lui succède.

7. suite du *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*.

8. Période où l'information est lacunaire : la publication des rapports n'est plus assurée par les revues et le relais n'est pas encore pris par le Ministère.

9. La publication est désormais systématiquement assurée par le Ministère.

GUIDE DE LECTURE DES EXTRAITS DE RAPPORTS

A) Sigles utilisés

- La première lettre, A ou C, désigne la nature du concours : agrégation ou certificat. Sont donc désignés par la lettre C les CAPES actuels, mais aussi d'autres concours, de nature diverse, mais tous appelés *certificats*¹.
- La deuxième lettre désigne la matière : les plus fréquentes sont évidemment G (= grammaire) et L (= lettres), puisque j'ai dépouillé systématiquement les rapports des concours de recrutement littéraires ; mais on en trouvera occasionnellement² d'autres : E (= élémentaire³), H (= histoire-géographie), P (= philosophie), S (= sciences), Z (= enseignement spécial⁴). Pour un petit nombre de rapports, ENS signale que le concours est en même temps un concours d'accès à l'École Normale Supérieure⁵.
- Quand c'est nécessaire, pour les seuls concours de lettres, une troisième lettre indique, concernant les concours littéraires, s'il s'agit de lettres classiques ou modernes⁶.
- Entre parenthèses, la lettre distingue, si nécessaire, soit (avant 1976) le sexe des candidats (F ou H)⁷, soit (après 1987) la catégorie du concours, externe ou interne (E ou I)⁸.

1. Il s'agit des trois concours suivants : certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (dans mes relevés, de 1883 à 1938) ; certificat d'aptitude des classes élémentaires (dans mes relevés, de 1891 à 1902) ; certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges [CAEC] (de 1941 à 1952).

2. Je n'ai reporté les références des rapports concernant ces concours que lorsque j'en reproduisais un extrait.

3. Cela concerne le certificat d'aptitude des classes élémentaires.

4. Il s'agit de l'agrégation de l'enseignement secondaire spécial. Je ne cite ci-dessous qu'un seul rapport (1889).

5. Il s'agit du *certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles*, qui est dédoublé : une première partie permet également l'entrée à l'École Normale Supérieure de Sèvres – c'est celle que je désigne par CL-ENS(F) ; une deuxième partie – CL(F) – concerne seulement l'accès à l'enseignement. Précisons ici que j'ai délibérément renoncé à rendre compte des rapports des concours d'entrée à l'École Normale Supérieure.

6. La distinction est constante pour les CAPES dès 1951, elle n'a cours pour les agrégations qu'à la naissance de l'agrégation de lettres modernes en 1960. Il faut, pour la petite histoire, noter que l'agrégation féminine de lettres prend dès 1960 le nom d'agrégation de lettres classiques, pour faire droit à la naissance de l'autre concours ; le rapport du concours masculin n'adopte cette dénomination qu'en 1961, mais l'abandonne ensuite (au profit du simple « agrégation de lettres ») pour ne la reprendre qu'à partir de 1967.

7. Avant 1883, il n'existe pas d'agrégation féminine de lettres ; à cette date apparaît l'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles, qui n'a pas le même statut que la *vraie* agrégation des lettres, ouverte aux seuls hommes : c'est pourquoi le nom de cette dernière restera, jusqu'en 1945, l'agrégation des lettres. Ce n'est qu'à cette époque que le concours se dédouble clairement en une partie masculine et une partie féminine. Je ne rends cependant pas compte de cette ségrégation et j'utilise le même sigle (AL) pour désigner les agrégations de lettres, en précisant le sexe des candidats concernés. Pour l'agrégation de grammaire, uniquement masculine jusqu'en 1920, elle est ouverte aux femmes à cette date et se dédouble en deux concours en 1944. Les Capes sont, dès le départ, dédoublés. L'agrégation de grammaire devient mixte en 1974, les autres en 1976.

8. Les CAPES internes datent de 1987, les agrégations internes (de lettres classiques et de lettres modernes uniquement) de 1989. J'ai renoncé, pour ne pas multiplier les références, à rendre compte des CAPES spécifiques ou réservés, de même que des concours non strictement spécialisés en lettres (PLP).

Récapitulatif des sigles

Nature du concours	Matière du concours	Spécification de la matière [en lettres]	Sexe ou catégorie
A = agrégation	G = grammaire	C = [lettres] classiques	(F) = femmes
C = certificat	L = lettres	M = [lettres] modernes	(H) = hommes
	E = élémentaire		(E) = externe
	H = hist-géo.		(I) = interne
	P = philosophie		
	S = sciences		
	Z = ens. spécial		
Mentions systématiques		Mentions facultatives	

B) Remarques diverses

- Les rapports sont classés par ordre chronologique et, dans une même année, par ordre alphabétique.
- Ci-dessous sont données toutes les références des rapports que j'ai consultés, du moins pour ce qui est des concours littéraires¹. Quand il manque une référence, c'est que je n'ai pas trouvé le rapport correspondant² – ou que le concours n'a pas eu lieu³.
- Les références données sont les suivantes : année, concours, source, nom du ou de la président-e du jury quand il ou elle est l'auteur du rapport⁴.
- Les extraits des rapports reproduits correspondent à ce qui s'approche le plus des problèmes abordés dans le corps de ce travail. Sont systématiquement reproduits les passages où j'ai trouvé le mot *paraphrase* ou un mot de la même famille (soulignés en gras, ci-dessous), mais également les extraits qui semblent significatifs du point de vue de l'évolution de la doctrine en matière d'explication de texte. Quand, sous une référence de concours, rien n'est reproduit, c'est que rien ne répond à ce critère ou que le contenu du rapport est réellement étique⁵. Je souligne en gras l'année et le titre du concours dont je reproduis des extraits de rapports.

¹. Ce n'est pas le cas pour les concours concernant les autres disciplines (voir ci-dessus, p. 594, n. 11), dont je ne mentionne les références uniquement lorsque j'en cite des extraits.

². Ce qui est évidemment fréquent avant 1891, mais peut également arriver pour des rapports plus récents : pour prendre un exemple, je n'ai pas réussi à mettre la main sur les rapports de 1958, tous absents de l'INRP, de la BNF et du CRDP de Lille.

³. Je le signale, dans la mesure du possible (c'est-à-dire de mes connaissances).

⁴. À partir des années 1970, les rapports ne sont systématiquement plus pris en charge par le président du concours, mais chaque épreuve bénéficie d'un rapporteur différent. Dans ces cas là, je note le nom de ce dernier entre parenthèses, après l'indication de l'épreuve.

⁵. Dans les années 1950-1960, par exemple, il n'est pas rare que l'explication française ne soit traitée qu'en quelques mots. En revanche, on note une véritable inflation à partir de la fin des années 1970, soit au moment où le rapporteur change chaque année.

- L'appellation des exercices est uniformisée : ainsi, par exemple, *explication de textes français* servira à désigner ce qui est appelé de différentes manières selon les années et les concours, sans recouvrir des réalités franchement différentes¹.
- J'ai systématiquement parcouru les rapports concernant l'explication orale de textes français, et je m'en suis tenu (sauf exception) à cette épreuve pour l'agrégation de grammaire, les CAPES et les concours internes. J'ai poussé plus loin l'investigation pour les autres concours, en allant voir les rapports concernant les autres épreuves (écrites notamment).
- Au début de chaque extrait, je précise entre crochets la nature de l'épreuve en cause. Quand il n'est pas précisé qu'il s'agit d'une épreuve écrite de commentaire, c'est qu'il s'agit d'une épreuve d'explication orale : c'est le cas le plus fréquent.
- Une remarque sur le contenu des crochets, quand ils ne servent pas à préciser la nature de l'épreuve (cf. remarque ci-dessus) ou la page de l'extrait reproduit : ils servent soit à indiquer une coupure (points de suspension), soit à résumer un passage non reproduit mais nécessaire à la compréhension du contexte.
- Deux remarques techniques enfin. D'une part, ont été uniformisées, dans les extraits reproduits, les mises en relief proposées par les originaux : les italiques, gras, majuscules ou soulignements sont rendus par les seuls italiques. D'autre part, la double barre oblique (//) marque chaque changement de paragraphe.

1. Jusque dans les années 1920, on parle de « lecture expliquée » pour l'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles et pour les divers certificats, d'explication française pour les agrégations.

EXTRAITS DE RAPPORTS

- 1835 AG(H). *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 5 (1835-1836), p. 6. Burnouf, Inspecteur Général des études.
- 1836 AL(H). *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 5 (1835-1836), p. 740-741. Non signé.
- 1837 AG(H). *Bulletin Universitaire*, 1837, tome VI, p. 223-225. Burnouf, Inspecteur Général des études.
- 1837 AL(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 7 (1837-1838), p. 70-71¹. J.-V. Leclerc, doyen de la faculté des lettres de Paris, membre de l'Institut.
[Explication de textes] On a aussi trop négligé, dans l'interprétation, les points d'histoire, de géographie, d'antiquités [p. 70].
- 1838 AL(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 7 (1837-1838), p. 813-814. J.-V. Le Clerc², doyen de la faculté des lettres de Paris, membre de l'Institut.
[Explication de textes et leçon] Ces deux dernières épreuves, surtout celle de l'*explication des auteurs*, donnent lieu presque tous les ans aux mêmes observations. Les concurrents ne paraissent point assez préparés, ni sur les difficultés du texte, ni sur les questions de géographie, d'antiquités, d'histoire, qui se rapportent aux passages expliqués [p. 813].
- 1839 AG(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 8 (1839), p. 608. Burnouf, Inspecteur Général des études.
- 1839 AL(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 8 (1839), p. 565-566³. J.-V. Le Clerc, doyen de la faculté des lettres de Paris, membre de l'Institut.
[Explication de textes] Il faut reconnaître qu'on s'est élevé de temps en temps au-dessus d'une simple explication grammaticale, et qu'on y a mêlé assez heureusement quelques observations d'un autre ordre, sur les auteurs et sur leur siècle. Mais cette manière d'interpréter les auteurs anciens, la seule qui convienne aux classes supérieures des collèges, n'est pas encore tout ce qu'elle devrait être ; les points d'archéologie, de géographie, d'histoire, n'ont pas toujours été approfondis ; plusieurs mêmes des concurrents paraissent ne s'être occupés que des mots, et pas assez des idées et des faits, qui sont le meilleur commentaire des mots, dans des historiens surtout comme Thucydide et Tacite, que l'on ne comprendra jamais si on ne les lit qu'en grammairien [p. 566].
- 1840 AL(H). *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 9 (1840), p. 533-534. M. Dubois, membre du Conseil royal.
- 1841 AG(H). *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 10 (1841), p. 455. Burnouf, Inspecteur Général honoraire des études.
- 1841 AL(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 10 (1841), p. 453-455. M. Dubois, membre du Conseil royal.
[Explication de textes] [Plusieurs candidats en étaient à leur deuxième tentative.] Aussi le jury a-t-il pu constater des progrès remarquables, même dans les plus faibles : l'explication et la traduction des auteurs grecs et latins a surtout gagné, quoiqu'il y ait encore beaucoup à désirer pour la discussion des textes et l'exposition des motifs qui déterminent telle ou telle interprétation. Nous aurions souhaité aussi un sentiment plus délicat et plus exercé des beautés littéraires, plus de soin à les apprécier [...] [p. 454].
- 1844 AG(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 13 (1844), p. 810-811. M. Dutrey, Inspecteur Général des études.
[Explication de textes français] L'explication spéciale d'auteurs français, prescrite par l'arrêté du 21 novembre 1843, a été ajoutée cette année aux épreuves orales. Le bureau a assigné à ce nouvel exercice autant de temps qu'à l'explication des auteurs grecs ou latins. Si l'utilité de cette épreuve, qui correspond à une partie essentielle de l'enseignement classique, avait pu être méconnue, l'inexpérience de la plupart des candidats en aurait démontré la convenance et l'opportunité. Les conseils et les directions du bureau n'ont pas suffi pour élever la critique grammaticale et littéraire au degré d'intérêt et d'importance qu'elle doit prendre, et qu'y mettra facilement une préparation mieux entendue [p. 810].
- 1844 AL(H). *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 13 (1844), p. 811-812. M. Dubois, membre du Conseil royal de l'Instruction Publique.
- 1845 AG(H)**. *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 14 (1845), p. 526-527. M. Dutrey, Inspecteur Général des études.
[Explication de textes français] L'explication critique des auteurs français, complément encore nouveau de cette épreuve, a été mieux comprise que l'année dernière, sans toutefois être toujours sortie du cercle étroit d'une interprétation grammaticale ou d'une oiseuse **paraphrase**. Quelques candidats seulement ont su donner à cet exercice de l'intérêt et de la portée [p. 527].

1. Rapport publié également dans le *Bulletin Universitaire 1837, tome VI*, p. 167-169.
2. Sic pour l'orthographe, qui change.
3. Rapport publié également dans le *Bulletin Universitaire 1839, tome VIII*.

- 1845 AL(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 14 (1845), p. 507-508. M. Dubois, membre du Conseil royal.
[Explication de textes] Dans l'explication des textes et surtout dans la traduction devenue plus facile et plus élégante, nous avons pu constater encore un progrès : la préparation a paru plus sérieuse, l'étude des commentaires plus attentive. Toutefois, quelques concurrents se sont trop fiés à la familiarité qu'ils se croyaient avec les auteurs latins, et ils ont pu mesurer quelles difficultés recèle le texte en apparence le plus facile d'un grand écrivain, lorsqu'on le serre de près [p. 507].
- 1846 AG(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 15 (1846), p. 705-706. M. Ozaneaux, Inspecteur Général de l'Université.
[Explication de textes français] [L'épreuve la plus faible] Il nous a fallu plus d'une fois interdire les excursions sur le domaine de la littérature, et faire rigoureusement la part d'études que réclament les classes de grammaire. Les fables de La Fontaine surtout nous ont souvent entraînés vers les régions supérieures. Plusieurs candidats ne comprenaient pas assez qu'avec les enfants, il faut expliquer le français comme on explique le grec et le latin [p. 705].
- 1846 AL(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 15 (1846), p. 686-687. P.-F. Dubois, conseiller titulaire de l'Université.
[Explication de textes] On ne se montre pas assez maître de cette épreuve ; on la subit plutôt comme un élève instruit, armé des souvenirs de quelques commentaires [...] et ce n'est pas assez [...]. Le programme a voulu (l'intention n'est pas douteuse) que le candidat se montrât devant le jury tel qu'il doit être dans une classe [Il faut donc expliquer ce qui est obscur ; pour cela, les connaissances historiques sont nécessaires]. Il ne s'agit pas, on le pense bien, de vaines et pompeuses dissertations, de recherches raffinées et subtiles, mais de sobres et brèves explications données à propos, à l'occasion de tel ou tel mot, de telle ou telle allusion, et qui, renouvelées et résumées presque à son insu par la mémoire de l'élève, finissent par empreindre dans son esprit une image fidèle et vraie des sociétés antiques [p. 686].
- 1847 AG(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 16 (1847), p. 833-834. M. Dutrey, Inspecteur Général, conseiller ordinaire de l'Université.
[Explication de textes français] [Le] défaut de préparation s'est fait sentir plusieurs fois dans l'interprétation et dans la traduction du grec et du latin, et il a rendu presque insignifiante l'épreuve spéciale du français. Pris au dépourvu et réduits à l'inspiration, souvent rebelle du moment, trop de candidats se sont renfermés dans une stérile **paraphrase** ou dans de très-minutieuses remarques de grammaire [p. 834].
- 1847 AL(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 16 (1847), p. 827-828. P.-F. Dubois, conseiller titulaire de l'Université.
[Explication de textes] Plus satisfaisante d'année en année, quant à l'intelligence des textes et à la traduction, l'explication des auteurs laisse toujours à désirer [...]. Le sens propre et détourné des mots, le tour particulier à chaque écrivain, les idiotismes ou les élégances générales, les expressions consacrées qui renferment les allusions religieuses, civiles ou politiques, ne sont point interprétées¹ encore avec cette netteté brève et décisive qui, ne dégénéralant jamais en commentaires, ne laisse cependant aucun nuage, avant de tenter une traduction qui sans cela demeure énervée, vague ou même fautive, sous l'apparence de la fidélité. Enfin, le sentiment littéraire, les souvenirs, la comparaison des rencontres et des imitations, l'appréciation du passage interprété, et de sa convenance à l'œuvre entière dont il fait partie, la critique, en un mot, ce caractère distinctif des humanités et de la rhétorique, manque beaucoup trop à cette épreuve [p. 827].
- 1848 AG(H).** Archives Nationales F¹⁷ 7067. Dutrey, Inspecteur Général.
L'explication des textes mieux préparée a été en général plus ferme [p. 2].
- 1848 AL(H).** Archives Nationales, F¹⁷ 7067 (8 pages). P.-F. Dubois, membre du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.
[Explication de textes] L'épreuve de l'explication et de la traduction, quoique se perfectionnant d'année en année, manque encore du véritable caractère qu'ont voulu lui imprimer les formateurs du concours, et les précédents jurys. Le candidat doit se montrer professeur, et non plus seulement élève intelligent et instruit ; lever toutes les difficultés de textes, d'allusions, de notions historiques ; se livrer avec discrétion aux réflexions de goût, aux rapprochements littéraires que comporte le fragment expliqué, absolument comme il ferait dans sa classe [p. 3 sq.].
- 1849 AG(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 18 (1849), p. 463-464. Gros, Inspecteur de l'académie de Paris, vice-président.
[Explication de textes français] [Contrairement aux textes des auteurs anciens] Les textes français ne sont pas encore l'objet d'études suffisantes. Pour cette partie de l'explication, MM. les candidats comptent trop sur l'inspiration du moment : ils ne sont pas assez convaincus qu'il est temps d'appliquer enfin aux monuments de notre littérature cette méditation attentive, cette critique réfléchie que nos grands maîtres dans l'art d'enseigner ont si heureusement appliquées aux monuments de la littérature ancienne [p. 463].

1. Sic pour le féminin.

- 1849 AL(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 18 (1849), p. 486-488. P.-F. Dubois, conseiller titulaire de l'Université.
[Explication de textes latins] Trop souvent des erreurs graves montrent que la préparation n'est pas assez sérieuse ; les concurrents se fient à la familiarité qu'ils croient avoir avec des écrivains qu'ils manient depuis leur enfance. C'est se faire une grande illusion [...] [p. 487].
- 1850 AG(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 19 (1850), p. 505. Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'appréciation des textes français n'a pas encore été cette année ce qu'elle devait être [...]. Le défaut de préparation s'est trop généralement fait sentir dans cette partie importante de l'épreuve.
- 1850 AL(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 19 (1850), p. 526-527. P.-F. Dubois, membre du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.
[Explication de textes] L'explication des auteurs en particulier a été satisfaisante [...]. Ce n'est pas un élève bien préparé, c'est le professeur qu'il faut montrer au jury, et tel qu'il ferait dans sa classe, et tel qu'il serait dans sa classe [...] Sans doute il faut craindre de se perdre dans d'inutiles commentaires ; mais tout ce qui est nécessaire peut être dit en peu de mots, avec justesse et précision [p. 527].
- 1851 AG(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 20 (1851), p. 451-452. Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'appréciation et la critique des textes français, faites avec goût et facilité par quelques candidats seulement, sont restées cette année, comme précédemment, un peu au-dessous d'un enseignement intéressant et efficace [p. 452].
- 1851 AL(H).** *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 20 (1851), p. 478-479. P.-F. Dubois, membre de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.
1852¹.
- 1855 AL(H).** Archives Nationales, F¹⁷ 7076 (19 pages). Désiré Nisard, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur, membre de l'Institut et du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'explication française a laissé encore plus à désirer. J'ai dû, avec l'assentiment de mes collègues, renouveler aux candidats un conseil donné à leurs prédécesseurs. L'explication française ne consiste ni à se jeter dans une appréciation générale et superficielle des auteurs, méritant l'appréciation particulière des passages expliqués, ni à trouver de parti pris une beauté supérieure dans chaque pensée, une expression de génie dans chaque mot. Explication n'est pas un mot employé au hasard par le règlement. Il s'agit en effet d'expliquer les auteurs français comme on explique les auteurs grecs et latins, en donnant la preuve qu'on entend les mots et qu'on sent les choses. Les réflexions générales peuvent s'y joindre dans une mesure discrète, mais elles ne peuvent en tenir lieu. Quant à l'admiration qui ne donne pas ses motifs, le jury n'en sait qu'un gré fort médiocre aux candidats. Sans doute il est rare qu'il ne se trouve pas quelque beauté à noter dans des morceaux tirés d'auteurs qui leur sont donnés comme des modèles. Mais l'admiration ne doit pas être une froide tradition de collège, ni paraître un acte de déférence intéressé pour des juges qu'on suppose idolâtres des auteurs classiques. Il n'est pas de jury universitaire qui ne tînt bon compte à un candidat d'avoir noté librement des subtilités, fût-ce dans un Corneille, des fleurs fanées, fût-ce dans un Racine. De telles remarques donnent plus de prix à l'admiration qui, pour se communiquer avec effet, doit être raisonnée et libre [p. 6 sq.].
- 1856 AL(H).** Archives Nationales, F¹⁷ 7076 (14 pages). Désiré Nisard, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur, membre de l'Institut et du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.
[Explication de textes] On s'entretient dans l'étude du grec, parce qu'on craint les surprises. Mais on néglige le latin et le français, où l'on s'imagine être toujours assez préparé. De là, pour le latin, des explications superficielles [...]. Quant aux auteurs français, soit crainte de se tromper, soit ménagement pour les opinions supposées du jury, soit plutôt qu'en négligeant le latin comme trop connu, les candidats se soient privés du genre de préparation le plus propre à faire goûter les beautés du français dans les écrivains de génie, l'explication a été timide, incertaine, ou a consisté le plus souvent en une froide lecture des passages, accompagnée, pour tout commentaire, de quelques formules d'admiration prudente, et, pour tout éclaircissement historique, de quelques généralités à l'abri de toute contestation [p. 8 sq.].
- 1858 AG(H).** Archives Nationales, F¹⁷ 7079 (3 pages). Dutrey, Recteur de l'académie de Bordeaux.
[Explication de textes] Le jury, je le dis avec peine, a eu plusieurs fois à regretter que les textes n'aient pas été, de la part des candidats, l'objet d'une étude plus approfondie et d'une préparation plus complète. C'est particulièrement l'appréciation critique et philologique des textes français qui a provoqué ce regret. En

1. Les divers concours d'agrégation prévus en août 1852 n'ont pas ouvert, selon l'arrêté du ministre H. Fortoul du 14 avril 1852. Ce décret est publié dans le *Journal général de l'Instruction Publique*, volume 21 (1852), p. 221. Sur cette décision de suspendre les concours, voir Chervel (1993, p. 117 sq.).

général les candidats, malgré les fréquents avertissements du bureau, ne sont pas encore parvenus à faire de cette épreuve si utile une leçon instructive de goût, de style et de langue française [p. 2].

1859 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7084 (3 pages). Dutrey.

[Oral] L'explication ou commentaire critique des textes français est comme les années précédentes restée au-dessous de son importance. La plupart des candidats, quelque soin qu'ait pris le bureau d'indiquer la direction et le but de cette épreuve, ne l'ont pas bien comprise, et, comptant à tort sur l'inspiration du moment, sont restés stériles et froids dans leurs observations sous le triple rapport du goût, de la langue et du style.

1861 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7084. Dutrey, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur. 5 pages.

[Oral] Quant à l'appréciation critique des textes français, malgré les fréquents avertissements du bureau, elle s'est bornée, sauf quelques exceptions, à une **paraphrase** froide et vide et n'a pris que rarement le caractère d'un exercice de classe vraiment instructif. Évidemment cette épreuve d'explication et d'étude du français n'avait pas encore été cette année l'objet d'une sérieuse préparation. La plupart de candidats, pris au dépourvu, s'agitaient dans un vain bavardage.

1863 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7089 (6 pages). Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Quant aux textes français, soit faute d'une étude assez sérieuse, soit fausse interprétation du sens et de la portée de l'épreuve malgré les fréquents avis du bureau, ils ont été généralement commentés et critiqués d'une manière insuffisante. À voir la stérilité, l'insignifiance des observations qu'inspirent à des candidats d'ailleurs intelligents les plus beaux passages de nos grands écrivains, on regrette qu'ils aient trop compté sur la spontanéité de leurs impressions au moment de l'épreuve, et qu'ils se montrent si peu en mesure de diriger utilement, avec profit, pour les élèves, un exercice d'où devrait sortir une leçon substantielle de langue française, de composition et de goût [p. 3].

1864 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7090 (8 pages). Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes] L'explication des textes a été assez ferme pour le grec ; moins satisfaisante pour le latin, surtout au point de vue de la traduction ; et très faible, sauf de trop rares exceptions, pour les auteurs français. Généralement on prépare les auteurs grecs avec soin ; plus négligemment les latins, dont on se croit plus sûr, et on compte à tort sur son propre fonds pour l'appréciation et la critique des auteurs français [p. 3].

1864 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7090 (10 pages). Désiré Nisard, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur, membre de l'Institut et du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Un seul candidat a expliqué avec intérêt, sinon toujours avec justesse un passage de La Bruyère. Sept candidats sont tombés jusqu'au chiffre 1. Nous avons constaté une fois de plus que le français du XVII^e siècle n'est guère plus compris, à prendre le mot dans le sens propre, que le latin. La cause en est la même : on croit savoir le latin et le français, et on ne lit guère plus de l'un que de l'autre [...].// Depuis douze ans que j'ai l'honneur de présider le concours d'agrégation des classes supérieures de lettres [...], je n'ai jamais vu l'explication des auteurs français tombée si bas. L'on voit des candidats à l'agrégation des classes supérieures de lettres incapables d'improviser quelques remarques de goût sur une page exquise que la plupart devraient savoir par cœur [p. 6].

1865 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7092 (6 pages). Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] L'explication et l'appréciation critique des textes français sont encore, cette année, restées dans une infériorité regrettable. Deux candidats, il est vrai, se sont élevés au-dessus de la moyenne ; mais deux autres seulement ont pu l'atteindre. Cette épreuve, qui devrait être pour les jeunes maîtres la mesure de leur goût, de leur sagacité et de leur connaissance approfondie de notre langue, continue à rester presque stérile, faute de préparation et de pratique. On compte vainement sur la facilité d'une **paraphrase** vide et plate, qui n'apprend rien, et sur l'inspiration du moment, qui ne vient qu'à ceux qui ont un fond de savoir et de critique judicieuse. On peut conclure de là que cet exercice, si éminemment utile, reste improductif dans beaucoup de classes de grammaire [p. 3].

1865 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7092 (10 pages). Désiré Nisard, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur, membre de l'Institut et du Conseil supérieur de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] L'explication française, sauf un petit nombre d'exceptions, a paru insignifiante. Évidemment, des trois langues classiques, la plus négligée est la langue française. L'explication *mot à mot* y est de plus en plus nécessaire [p. 4].

1866 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7094 (4 pages). Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes] Les textes grecs ont paru avoir fait l'objet d'une étude plus sérieuse que les textes latins et français. La traduction a particulièrement laissé à désirer [p. 2].

1866 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7094 (8 pages). H.-L. Lemaire, Inspecteur Général de l'enseignement secondaire.

[Explication de textes latins] Comme on a une plus grande habitude des mots et des formes latines, on trouve encore moins d'observations à faire [qu'en grec]. Il semble qu'on craigne de dire ce que tout le monde est censé savoir : on regarde le jury qu'on a devant soi, et on oublie les élèves qu'on aura bientôt à instruire.

[Explication de textes français] C'est encore ce dernier motif qui fait que les auteurs français sont commentés d'une manière si incertaine. Quelques candidats se sont tirés assez heureusement de cette épreuve, soit parce qu'ils ont plus d'assurance, soit parce que les textes qu'ils avaient tirés au sort, leur offraient plus de ressources. Mais la plupart ont fait ce qu'ils ont vu faire dans les classes, où l'on néglige trop souvent cet exercice. Ils n'ont pas compris que sur un passage donné d'un auteur français, il y a autant à dire que sur les auteurs anciens, et ils se sont contentés de quelques réflexions maigres et timides [p. 5].

1867 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7097 (7 pages). Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] L'épreuve si utile de l'explication critique des textes français a presque toujours jusqu'à présent paru rester au-dessous de ce qu'elle devrait être [...]. Cette modification [l'explication française est désormais disjointe des explications latine et grecque et réservée à une séance spéciale le lendemain] a eu le résultat espéré : l'épreuve a été moins faible qu'aux précédentes sessions, bien qu'elle ait encore laissé beaucoup à désirer de la part de plusieurs candidats qui se contentent d'une **paraphrase** oiseuse, d'un verbiage vide, et ne savent pas tirer de cet exercice une sérieuse et fructueuse leçon de langue française [p. 3].

1867 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7097 (8 pages). H.-L. Lemaire.

[Explication de textes français] Depuis que cette épreuve a été établie, on dirait qu'il ne s'est encore rencontré personne pour en trouver le secret : à coup sûr il n'y a pas de tradition et les candidats ne savent comment s'y prendre. Quelques-uns pourtant finissent par trouver quelque chose à dire, mais pour la plupart on souffre à les entendre chercher, tâtonner, bégayer et souvent rester muets [p. 6].

1868 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7098 (4 pages). Dutrey, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes] [L'explication des textes grecs est meilleure parce que] les candidats, plus effrayés du grec, s'y préparent mieux. L'explication française continue à rester au-dessous des deux autres, faute d'une préparation sérieuse et complète. Les candidats comptent trop sur leur connaissance présumée de la langue française et sur l'inspiration du moment. L'une et l'autre leur font trop souvent défaut. Cet utile exercice critique doit, par les mêmes causes, être encore infructueux dans beaucoup de classes [p. 2].

1868 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7098 (13 pages). H.-L. Lemaire.

[Explication de textes français] Quant aux auteurs français, c'est et ce sera encore longtemps le côté faible de nos épreuves : cela se réduit à lire le passage indiqué, à répéter en d'autres termes ce qu'a dit l'écrivain, à délayer et à affadir son style, à dire : « voilà une bonne phrase », « voilà un beau vers ! » L'explication du français n'est pas encore bien entrée dans notre éducation classique : sur ce point, nous n'avons ni tradition ni modèle, et comme il s'agit de notre langue maternelle, on croit qu'il n'y a rien à dire. Malheureusement, les juges du concours ne peuvent presque rien dans ce cas ; ils osent à peine ouvrir quelques points de vue aux candidats, dans la crainte d'empiéter sur la demi-heure : ils sont chargés d'ailleurs, non d'enseigner, mais d'écouter, non pas de dire ce qu'il y a à faire, mais d'apprécier ce qu'on sait faire. Ils ont le regret de déclarer qu'on ne sait presque rien, quant à la philologie française [p. 9 sq.].

1869 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7099 (4 pages). Dutrey, Inspecteur Général honoraire de l'enseignement supérieur.

[Explication de textes français] [Les explications grecques sont meilleures que les explications latines ; l'explication française est entre les deux] Cette étude critique des textes français, si utile dans les classes, paraît être négligée du plus grand nombre des candidats : malgré les avertissements et les directions du bureau, presque tous se bornent à de stériles **paraphrases**, à de minutieuses observations grammaticales ou à d'oiseuses critiques [p. 2].

1869 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7099 (8 pages). H.-L. Lemaire, Inspecteur Général.

[Explication de textes] [Les textes grecs sont mieux expliqués, les textes latins un peu moins]. Les auteurs français sont toujours les plus maltraités, soit parce qu'on ne leur donne pas assez d'attention, soit parce qu'on comprend mal ce qu'il faut faire. Le programme dit qu'on *commente un texte français*. Les candidats croient que *commenter*, c'est simplement *éclaircir*, et alors ils répètent en d'autres termes et de deux ou trois façons différentes ce que l'auteur a dit, sans s'occuper ni de la valeur des mots, ni du choix des expressions, ni du mouvement des phrases, ni des difficultés de grammaire, ni des hardiesses du style. Cette manière d'*éclaircir* nos auteurs est insipide et mesquine : car, enfin, ils ont écrit pour être compris par nous, et on ne fait alors que substituer des platitudes à ce qu'ils ont si bien dit. Parmi nos candidats, trois ou quatre ont commenté le Français avec intelligence [p. 6 sq.].

1871 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7101 (10 pages) [signature illisible].

[Explication de textes] Cette épreuve nous a paru satisfaisante, du moins pour l'interprétation simple des textes, celle qui consiste à saisir le sens de l'auteur, et à transposer sa pensée d'une langue dans une autre sans la dénaturer. Le commentaire, par lequel l'aspirant professeur est tenu, en outre, de relever et d'expliquer, en humaniste-grammairien, les formes ou les accidents remarquables de langage, de caractériser au passage le génie de l'écrivain, de signaler et de faire valoir les beautés diverses contenues dans la page expliquée, ce commentaire, une fois encore, a paru trop peu nourri et trop peu magistral. C'est surtout dans

les remarques philologiques dont les textes officiellement choisis offrent la matière, que l'explication a manqué de curiosité, de richesse et de solidité [p. 6].

1872 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7102 (3 pages). É. Egger.

[Explication de textes] La préparation des candidats pour l'explication des auteurs devient de plus en plus intelligente, surtout pour les auteurs français. On a remarqué avec plaisir qu'ils avaient plus soin qu'autrefois de choisir et de suivre, pour le travail, les éditions qui méritent de faire autorité dans la littérature savante [p. 2].

1872 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7102 (8 pages). [signature illisible].

1873 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7103 (4 pages). É. Egger.

[Explication de textes anciens et français (notamment du Moyen Âge et du 16^e s.)] L'explication orale a montré que les notions de grammaire historique commencent à se répandre et que le goût de ces recherches n'est plus le privilège de quelques rares adeptes comme les auditeurs de l'École pratique des hautes études. C'est ainsi que l'histoire de la langue française entrera peu à peu, sans efforts, dans l'enseignement universitaire, même pour les classes d'humanité où professent, à l'heure qu'il est, plus de soixante agrégés de grammaire [p. 3].

1874 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7105 (4 pages). É. Egger.

[Explication de textes français] Des textes français comme ceux de Montaigne, d'Amyot, D'Henri Estienne, et surtout comme ceux de Joinville, ne peuvent être convenablement interprétés que si l'on y applique les sévères procédés de la philologie romane, science qui a fait sous nos yeux de si notables progrès. Les candidats l'ont compris, et, depuis quelques années, ils ont fait en ce sens des efforts dont nous sommes heureux d'avoir à constater les succès. L'explication de nos classiques plus modernes, comme nous l'attestent des juges et des témoins des anciens concours, était jadis réduite à des remarques littéraires, peu scientifiques et peu instructives, elle est devenue plus solide en mettant mieux à profit l'histoire proprement dite de notre langue jusqu'ici trop sacrifiée à celle de notre littérature [p. 3].

1874 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7105 (8 pages). Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.

[Explication de textes] Dans les explications de textes, pour 9 candidats sur 17, les épreuves ont été jugées bonnes ou assez bonnes, et il n'y en a eu aucun qui n'ait témoigné dans une certaine mesure d'un soin consciencieux apporté à la préparation du programme. Un pareil résultat n'avait pas encore été obtenu [p. 4].

1875 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7106 (8 pages). A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1875 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7106 (5 pages). Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.

1876 AG(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7109⁵ (8 pages). A. Chassang, Inspecteur Général.

1876 AL(H). Archives Nationales, F¹⁷ 7109⁵ (3 pages). Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.

[Explication de textes] Les explications ont été meilleures. Le progrès que j'avais déjà signalé dans mes deux rapports précédents, s'est soutenu ; il s'est même marqué davantage dans les explications françaises. Ce n'est pas que nous n'ayons encore beaucoup à gagner dans la connaissance précise des trois langues classiques, ainsi que dans l'art difficile d'expliquer et de traduire. Mais nous avançons, et il y a lieu d'espérer que nous ne nous arrêterons pas [p. 2].

1877 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109⁷. A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 4 pages.

1877 AL(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109⁷. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris. 4 pages.

[Explication de textes] C'est en expliquant les textes du programme que les candidats ont le plus satisfait le jury. Si quelques-uns sont restés, dans certaines épreuves, très-audessous¹ de notre attente, nous devons reconnaître chez la grande majorité, une préparation sérieuse et un progrès dans l'interprétation des langues classiques. Je constate en particulier ce progrès dans l'explication du français que j'ai vue pourtant si longtemps très-insuffisante. Cependant il y a lieu de recommander aux candidats, et nous le faisons de toutes nos forces, de ne pas séparer de la science grammaticale et de la curiosité érudite l'intelligence littéraire et le sentiment communicatif des belles choses, quelque simples et quelque connues qu'elles leur paraissent, sous peine de manquer à la fonction la plus utile et la plus élevée du professorat.

1878 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109¹⁰. A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 4 pages.

1878 AL(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109¹⁰. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne. 4 pages.

[Début du rapport] Cette année, comme les précédentes, des qualités sérieuses et distinguées montrent chez la plupart des candidats le sentiment de leurs devoirs, le respect de leur profession et un sérieux attachement

1. Sic pour l'orthographe.

aux plus honorables traditions de l'Université. Cependant le jury n'a pas pu se dissimuler la faiblesse de l'ensemble des épreuves ; et je crois nécessaire d'insister d'abord en son nom sur des points qui intéressent très sérieusement le progrès des études et l'avenir de l'enseignement.// C'est en effet un défaut bien grave que cette absence de vraie force critique qui d'année en année nous frappe davantage et atteint, cette fois, un degré inquiétant. Chez le plus grand nombre de candidats se remarque une impuissance presque absolue à généraliser. Ils analysent mais n'expliquent pas et ne s'élèvent pas à une vue d'ensemble. Ils ne savent ni discerner le point juste, ni suivre le développement d'une idée, ni déduire, ni conclure. Ces défauts sont surtout sensibles chez les professeurs de la province dont l'esprit n'a pas été formé par une discipline et qui travaillent sans direction suffisante [...]. En général, le style des candidats manque d'originalité et d'éclat, leur parole de sûreté, d'abondance et de chaleur. Dans leurs leçons comme dans leurs dissertations écrites se rencontrent rarement les mérites de composition [...]. Les explications de textes grecs, latins et français, comme je l'ai dit au commencement de ce rapport, ne nous ont pas satisfaits [...]. Cette année, par l'insuffisance presque générale de la préparation, le progrès qui avait été constaté aux précédents concours, semble s'être arrêté. Je n'ai pas besoin d'insister sur la gravité d'un pareil fait.

1879 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109¹². A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 8 pages.

1879 AL(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109¹². Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne. 7 pages.

[On constate des progrès. Mais il importe] d'insister sur certaines tendances fâcheuses, et en particulier sur un défaut dont l'apparition date de plusieurs années et qui menacerait, s'il se développait, l'avenir de l'éducation française [...]. Je veux parler d'un oubli de l'art, qui, pour beaucoup, est une négligence commode et, pour certains, une affectation.// Sans doute on doit fuir les fausses élégances et les amplifications vides, rechercher au contraire une précision soutenue par la solidité des connaissances et la valeur de la pensée [...]. Mais le goût de la science et de la précision ne doit nullement exclure le souci de la composition et du style.

[Explication des textes] Expliquer un texte, c'est d'abord surmonter les difficultés matérielles d'interprétation ; mais c'est aussi pénétrer dans la pensée de l'écrivain, en marquer nettement la suite, la mesure, le tour particulier, faire sentir la valeur de l'expression, l'éclaircir par des rapprochements judicieux, tirés d'abord de lui-même, enfin juger.

1881 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 10 pages¹.

[Explication de textes français] L'épreuve, si difficile, de l'explication des textes français a donné, cette année, de bons résultats, sur les grands textes : sur les grands textes littéraires, on ne s'est pas borné, comme on l'avait fait trop souvent devant le jury d'agrégation de grammaire, à des remarques purement grammaticales : on a fait, en même temps, des remarques de goût, et fait preuve des connaissances littéraires dont aucun professeur, même de grammaire, ne saurait être dispensé [p. 273].

1881 AL(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la Sorbonne. 4 pages².

[Explication de textes français] Souvent le sentiment littéraire est sacrifié à la critique de détail ou à la curiosité : on voudrait voir les candidats entrer davantage dans la pensée de l'écrivain, se préoccuper de saisir la composition d'un morceau, faire preuve de sens dramatique dans l'appréciation de Corneille et de Racine, et, surtout, s'abandonner à l'admiration simple et franche des belles choses, ce qui est, après tout, le meilleur moyen d'enseignement [p. 269 sq.].

1882 AG(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 8 pages.

[Explication de textes français] Là où l'on trouve la moins³, c'est dans l'explication des textes français, épreuve d'ailleurs fort difficile, et qui, même à l'agrégation de lettres, ne donne pas toujours des résultats très satisfaisants. Il y a du reste sur ce point une amélioration, depuis quelques années, à l'agrégation de grammaire. Dans le présent concours, un certain nombre de candidats ont fait preuve de quelque aisance dans le commentaire grammatical et même dans l'appréciation littéraire de morceaux français. Il y a eu aussi du mieux dans la lecture à haute voix qui, bien faite, est déjà un commentaire.

1. Reproduit (sans signature) dans le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1882, tome XXV, p. 273-274.

2. Reproduit (sans signature) dans le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1882, tome XXV, p. 268-270.

3. Sic pour la construction.

- 1882 CE.** Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. Beaujean, Inspecteur d'académie. 8 pages.
[Explication de textes français] L'examen oral pour le français n'a pas été plus satisfaisant que l'épreuve écrite ; il a montré dans la plupart des candidats la même inexpérience et parfois la même ignorance ; ce qui manque, c'est la lecture et l'explication intéressante¹ des textes.
- 1883 AL(F). *Revue internationale de l'enseignement*, 1883, tome 2, p. 1200-1204². Legouvé.
- 1883 CL(F).** *Revue internationale de l'enseignement*, 1883, tome 2, p. 1204-1211³. Eugène Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Plus d'une fois nous avons dû ramener ces jeunes filles du commentaire philologique au commentaire littéraire, du mot à l'idée ou au sentiment, de la curiosité grammaticale à la beauté supérieure du style [p. 1207].
- 1884 AG(H).** Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 8 pages.
[Explication de textes français] L'explication des auteurs français, épreuve plus délicate [que l'explication des auteurs grecs et latins], a été moins satisfaisante. Cependant, depuis quelques années, cette épreuve est en progrès à l'agrégation de grammaire. Non seulement on rend compte plus sérieusement des textes en vieux français ; mais on sait que l'explication des textes du XVII^e et du XVIII^e siècle⁴ ne doit pas se borner à des questions d'étymologie et de grammaire, que l'on doit également faire preuve de toutes les connaissances littéraires et historiques qui sont nécessaires pour faire comprendre et goûter ces textes mêmes à des enfants assez jeunes.
- 1884 AL(F),** *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1884 n° 619, p. 127-139, E. Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique délégué.
[Explication de textes français] Leur [les bonnes candidates] commentaire pêche par la méthode : observations grammaticales, historiques, littéraires, se confondent et s'entremêlent ; on passe des unes aux autres au hasard du texte ; on intercale entre deux étymologies une remarque admirative ou une critique ; on donne un détail de biographie entre une explication grammaticale et l'éloge d'une épithète [p. 134].
- 1884 AL(H). Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. 8 pages⁵
- 1884 CL(F).** *Revue internationale de l'enseignement*, 1884, tome 2, p. 462-468. P. Jacquinet.
[Explication de textes français] On s'arrête sur tout, on explique tout, ou à peu près tout, même ce qui n'appelle d'une façon particulière ni la curiosité grammaticale, ni l'étude réfléchie du sens, ni le commentaire esthétique. Il en résulte que les remarques utiles, nécessaires, attendues, ne sont pas faites avec le développement et l'insistance qui leur donneraient toute leur valeur, ou, faute de temps, n'arrivent pas ; et que le commentaire, en se dispersant ainsi sur toute la surface du texte, dégénère bientôt en une sorte de *glose* continue, de **paraphrase** diffuse, souvent oiseuse, dans laquelle les observations d'un réel à-propos, d'une véritable urgence, demeurent comme noyées. Des leçons de ce genre faites dans une classe soutiendraient peu l'attention des élèves, ou risqueraient de la fatiguer promptement [...]. [Les aspirantes doivent] mettre dans leurs *lectures expliquées* la prévoyance, le choix, la méthode, sans lesquels ne saurait être donnée d'une manière intéressante et féconde cette partie capitale de l'enseignement [p. 465].
- 1885 AG(H).** Archives Nationales F¹⁷ 7109⁵⁷. A. Chassang, Inspecteur Général de l'Instruction Publique. 8 pages.
[Explication de textes français] [Elle forme] la partie la moins brillante des épreuves orales. Cette remarque ne s'applique, du reste, qu'aux auteurs français qui réclament un commentaire littéraire plutôt que grammatical : car, pour ce qui est du commentaire philologique sur le vieux français, il est chaque année en progrès.
- 1885 AL(F).** *Revue internationale de l'enseignement*, 1885, tome 2, p. 459-472⁶. Eugène Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] La lecture bien faite est déjà un commentaire, le plus savant, le plus ingénieux, le plus approfondi même [...]. Expliquer les mots est fort bien, à la condition que les mots, à leur tour, expliquent les choses [p. 464].

1. *Sic* pour l'accord.

2. Rapport publié également dans le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1883, tome XXXII, p. 93-98.

3. Rapport publié également dans le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1883, tome XXXII, p. 99-106.

4. *Sic* pour l'accord.

5. Le rapport est incomplet : il manque les dernières pages et donc la signature.

6. Rapport publié également dans la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1885, tome IV, p. 425-431 et 465-476.

- 1885 CL(F)**, *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, 1885, n° 668, p. 699-705, P. Jacquinet.
 [Explication de textes français] Pour être en état de démêler parmi les beautés diverses d'une page de choix, détachée d'une œuvre classique, ce qu'il importe surtout, au point de vue de l'enseignement, d'y expliquer, d'y élucider, soit par les lumières de la grammaire ou de la philologie, soit par celles de l'intelligence littéraire et du goût, il faut, avec une connaissance déjà quelque peu familière de la langue, un coup d'œil d'esprit, un tact délicat et sûr, qui ne se peuvent acquérir que moyennant un commerce habituel, intime et bien dirigé avec les modèles [p. 703].
- 1886 AL(F)**, *Bulletin administratif de l'Instruction Publique 1886*, tome XL, p. 1169-1181. Eugène Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] [Le commentaire est trop complet] mais il faut pourtant admettre qu'un texte français n'est pas une énigme, et que tout n'y est pas matière à commentaire [p. 1175]. [Il ne faut pas s'arrêter à tous les mots, mais donner sa place au] commentaire proprement dit, celui qui éclaire vraiment un texte et lui donne tout son prix.// Ne cessons pas de répéter que les élèves ne comprennent bien que ce qu'on leur fait comprendre, ne sentent vivement que ce qu'on leur apprend à sentir, ne trouvent grand, profond, sublime, spirituel, ingénieux, comique, que ce qu'on leur explique comme tel. Non qu'elles n'aient dans l'esprit les germes de tous ces jugements, mais ce sont des germes un peu endormis, que la parole du maître fait seule éclore. La période des jugements acquis et transmis précède l'âge des jugements personnels [p. 1176].
- 1886 AL(H)**, *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1887, tome VII, p. 86-91¹. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
 [Thème grec] [L'un des défauts] consiste à **paraphraser** plutôt qu'à traduire le texte français, à n'en donner qu'une traduction lâche et inexacte [p. 88].
 [Explication de textes] Il n'y a pas de type unique de bonne explication. Les morceaux à expliquer diffèrent entre eux : dans tous la constitution du texte n'a pas la même importance ; tous ne prêtent pas à des comparaisons. Dans tous, l'appréciation littéraire doit tenir une grande place [p. 90].
- 1887 AL(F)**, *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1888, tome IX, p. 8-22. Eugène Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes] On court aux mots, aux problèmes de grammaire ou de langue (il faut y venir, sans doute), avant d'avoir apprécié le fond des choses [...]. Ce qu'on oublie, tout simplement, c'est la justesse et la vigueur des idées, la profondeur des sentiments, la puissance de l'argumentation, la vérité absolue et éternelle qui éclate dans les belles œuvres [p. 16].
- 1887 AL(H)**, *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1887, tome VIII, p. 377-385. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
 [Introduction générale] Les épreuves orales de cette année ont souvent donné lieu à deux reproches graves. Très peu parmi les concurrents savent véritablement développer. La plupart se contentent d'indiquer les idées, au lieu d'en tirer ce qu'elles contiennent et d'en marquer la valeur. Il en résulte que leur critique, sèche et superficielle, n'entre pas dans l'esprit de ceux qui les écoutent. Le second reproche, sur lequel il n'est pas moins nécessaire d'insister, c'est qu'ils semblent reculer devant l'appréciation littéraire. Ils font de leur mieux le commentaire historique ou grammatical ; quelques-uns même analysent assez bien les idées et les sentiments d'un personnage de nos tragiques : il y en a peu qui paraissent touchés d'un beau vers ou qui essayent de donner un jugement approfondi et motivé sur le style d'un poète ou d'un orateur [p. 379 sq.].
 [Explication de textes (improvisée)] Plusieurs candidats **paraphrasent** au lieu d'expliquer. Il y en a peu qui entrent vraiment dans la pensée de l'auteur, grec, latin ou français, expliquent avec sûreté sa langue et fassent ressortir les caractères propres de style, en marquant nettement ses mérites et ses défauts [p. 383].
- 1887 CL(F)**, *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1887, tome VIII, p. 247-258. P. Jacquinet, Inspecteur Général honoraire.
 [Explication de textes français] Le commentaire des textes, celui surtout qui, par une analyse expressive du morceau choisi, en fait ressortir la structure et le caractère, et y signale en détail, en les approfondissant, les beautés diverses de la pensée et du langage, le commentaire *littéraire* si inégal ou mêlé qu'il soit encore, a certainement gagné en étendue, en pénétration, en justesse.
- 1888 AL(H)**, *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1888, tome X, p. 431-440. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
 [Épreuves orales, remarques générales] J'ajouterai que trop souvent l'explication des textes manque de précision, qu'on nous donne un verbiage confus au lieu du mot juste et une **paraphrase** à la place d'un vrai commentaire [p. 438].

1. Rapport publié également dans le *Bulletin administratif de l'Instruction Publique* 1886, tome XL, p. 1127-1133.

- 1888 CL(F). *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1888, tome X, p. 247-258. P. Jacquinet, Inspecteur Général honoraire.
- 1889 AG(H). *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1889, tome XII, p. 385-391. A. Couat.
- 1889 AL(F)**. *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1890, tome XIII, p. 1-17. Eugène Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes] De même que la composition de littérature est beaucoup plus faible que la composition de langue française, le commentaire proprement littéraire reste encore inférieur au commentaire grammatical. C'est tantôt une simple **paraphrase**, ou une analyse qu'aucun jugement n'accompagne ; tantôt une suite d'observations isolées, sans rapport suffisant avec l'ensemble du morceau à expliquer [p. 9].
- 1889 AL(H). *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1889, tome XII, p. 493-500. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
- 1889 AZ(H)**. *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1889, tome XII, p. 314-321. É. Zevort.
[Explication de textes français] [Certains candidats,] ayant à expliquer une page de Rabelais ou de Régnier, se sont perdus dans les menues réflexions sur le vocabulaire et l'orthographe ; ils n'ont point **traduit** le passage, ne l'ont point commenté [p. 318].
- 1889 CL(F)**. *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1889, tome XII, p. 433-446. P. Jacquinet, Inspecteur Général honoraire.
[Explication de textes français] On *parle* beaucoup, morceau classique en main, on *explique* peu, trop peu. La part du commentaire qui a trait aux choses de grammaire ou de langue prête beaucoup trop souvent au reproche d'inexactitude, ou de tâtonnement incertain, ou d'omission et d'oubli ; le commentaire littéraire glisse sur les mérites, soit d'invention et de composition, soit de style, qu'il devrait scruter, on se paye d'observations vagues, ou d'admiration faciles et banales, on tourne trop aisément à la **paraphrase** vaine, à la glose diffuse et stérile [p. 440].
- 1890 AL(F)**. *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 78-96. Eugène Manuel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes] Elles sont femmes et elles nieraient le goût ? [p. 81]. Le progrès signalé l'an dernier se maintient cependant ; il s'accroît même. On consent à voir, avant tout, dans un morceau, la pensée de l'auteur ; on la dégage, on l'étudie, on l'analyse ; on en fait comprendre les idées selon leur enchaînement et leur valeur spéciale ; on pénètre dans les sentiments intimes de l'écrivain, on essaie de s'identifier avec lui et de vivre de son âme [...] Mais il faut pourtant signaler quelques défauts trop fréquents : on **paraphrase** les morceaux plus qu'on ne les juge réellement [p. 86].
- 1890 AL(H)**. *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 10-19. Petit de Julleville, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Explication de textes] Trop souvent les candidats, en interprétant des pages admirables dont ils sentent assurément, aussi bien que personne, la beauté, la force et la profondeur, se croient tenus à dissimuler leur admiration, et par une crainte excessive de montrer un enthousiasme banal ou commandé, ils préfèrent ne laisser paraître aucun enthousiasme. Voilà plusieurs années que ce reproche leur est périodiquement adressé [p. 17].
- 1890 AS(F)**. *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 19-28. E. Fernet, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Partie littéraire, épreuve écrite] [Une phrase de Lacépède, citée par Cuvier dans son *Éloge de Lacépède*, est donnée aux candidates, avec cette consigne] Vous expliquerez le sens de cette réponse laconique de Lacépède à Napoléon, et vous montrerez l'utilité d'une telle méthode [celle des naturalistes], non seulement dans la recherche scientifique, mais, en général, dans la conduite de la vie [p. 26, note]. On ne saurait trop les engager à se bien pénétrer du sens des textes qu'on leur propose, avant de les développer [p. 26].
- 1891 AG(H). *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 376-386. A. Couat, Recteur de l'académie de Bordeaux.
- 1891 AL(F)**. *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 152-175. Eugène Manuel, Inspecteur Général.
[Explication de textes] Nous avons obtenu ensuite, non sans peine (et il y a des rechutes), qu'on abordât directement les textes, au lieu de se jeter d'abord à côté, sur la biographie, sur l'histoire, sur les idées générales, comme pour échapper à la difficulté de comprendre et d'expliquer le morceau même, ou pour en retarder l'obligation. Nous avons obtenu, d'autre part, qu'en abordant les textes mêmes, on ne s'en tint pas au mot, à l'étude stérile du vocabulaire, ou à la grammaire et à la syntaxe ; mais qu'on recherchât toujours les choses sous les mots ; qu'on s'emparât d'abord des idées, en les dégagant, en les rangeant, en les subordonnant les unes aux autres ; qu'on fit bien voir enfin que la pensée, par rapport au style, est la sève même, devenant tige, feuilles, fleurs et fruits [p. 163].

- 1891 AL(H).** *Bulletin universitaire de l'enseignement secondaire*, 1891, p. 258-265. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Explication de textes] Absence d'originalité qui est presque générale ; j'entends par « originalité » une manière personnelle de penser et de sentir, et d'exprimer ce qu'on pense et ce qu'on sent. Il serait possible, d'après les défauts qui ont été relevés dans les dissertations et les explications d'auteurs, de dresser une liste assez complète des différentes manières de n'être pas soi-même en critique : faire une analyse générale, au lieu de choisir et d'apprécier ; **paraphraser** au lieu d'expliquer ; dire tout ce qu'on sait d'un sujet au lieu de traiter la question particulière et de dégager nettement les points à étudier ; jeter pêle-mêle les idées et les observations au lieu de les ranger dans un ordre voulu et de les subordonner à une pensée bien arrêtée ; adopter des formules toutes faites, ou s'attacher à quelque généralisation empruntée et poursuivre des déductions plus ou moins abstraites, au lieu de pénétrer dans l'intelligence des textes et d'en rendre l'impression vraie [p. 259 sq.].
- 1892 AG(H).** *Revue universitaire*, 1892, tome 2, p. 513-534. A. Couat, Recteur de l'académie de Bordeaux.
[Explication de textes] La lecture même des textes n'a plus le même caractère ; d'esthétique et ingénue qu'elle était, elle est devenue scientifique et méticuleuse ; elle se fait surtout à côté et autour des textes. On ne va guère à eux, directement, avec le simple désir de les comprendre et de les goûter [p. 530].
- 1892 AL(H).** *Revue universitaire*, 1893, tome 1, p. 1-7. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Explication de textes (improvisée)] [Liste des défauts observés :] La connaissance incomplète de la langue [...] ; les **paraphrases** et les commentaires verbeux au lieu d'observations nettes et précises ; une absence complète de sens littéraire qui, en pénétrant dans la pensée d'un auteur, découvre les ressources propres de son génie et de son art, et reconnaît, avec ses intentions, les effets produits [p. 6].
- 1893 AH(H).** *Revue universitaire*, 1893, tome 2, p. 241-254. Ernest Lavisse.
[Explication de textes grecs] L'explication grecque (quelques chapitres du *Panegyrique* d'Isocrate) a été la moins bonne des trois. Quelques candidats n'ont fait que **paraphraser** le texte. Beaucoup ont substitué à l'étude minutieuse du passage qui leur était donné un exposé de la question qui s'y trouvait traitée. Ils ne voyaient pas que cette épreuve a surtout pour objet de montrer qu'ils sont capables de critique et qu'ils peuvent tirer d'un texte tout ce qu'il renferme de vérités et d'erreurs. Souvent la pensée même de l'auteur leur échappait, parce qu'ils n'attribuaient pas aux mots leur vrai sens et n'apercevaient pas les intentions que révèle le choix réfléchi de telle ou telle réflexion [p. 244].
- 1893 AL(F).** *Revue universitaire*, 1894, tome 1, p. 201-217. Perroud.
Ce qu'on attend, ce qui ne vient pas, c'est l'analyse juste et pénétrante du passage, l'appréciation, je ne dis pas fine et délicate, mais simple et vraie, du sentiment qui s'y exprime. [C'est une erreur de s'imaginer] que la meilleure attitude, en présence d'un texte à expliquer, consiste à dissenter très couramment et à prodiguer des remarques, même médiocres. Un tel principe conduit inévitablement à tout admirer, à tout commenter, quand ce n'est pas à tout **paraphraser**, je veux dire traduire verbeusement ce que l'auteur avait exprimé en termes précis et définitifs [p. 209].
- 1893 AL(H).** *Revue universitaire*, 1893, tome 2, p. 361-368. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Composition française (écrit)] [À propos d'un sujet sur *Nicomède*] Au lieu de s'attacher aux idées à exprimer et d'en poursuivre avec fermeté le développement, ils [beaucoup de candidats] ont montré une tendance fâcheuse à raconter la pièce ; d'où, à côté des lacunes qui viennent d'être signalées, des longueurs et des redites [p. 363-364].
[Explication de textes français (improvisée)] Il y a eu, dans les commentaires, peu de ces **paraphrases** et de ces digressions que nous avons eu souvent l'occasion de critiquer [p. 367].
[Explication préparée] L'intérêt est d'abord dans le texte lui-même et dans le mouvement de pensée ou dans l'émotion qu'il suscite immédiatement chez son interprète [p. 369].
- 1894 AG(H).** *Revue universitaire*, 1894, tome 2, p. 313-329. A. Couat, Recteur de l'académie de Bordeaux.
[Explication de textes français] Les candidats s'exercent trop peu à l'explication des textes français, et surtout à celle des textes modernes. Dès que l'occasion d'un commentaire grammatical leur fait défaut, ils se bornent presque à une lecture du texte. Nous leur rappelons que l'explication française doit changer de caractère avec chaque ouvrage. Ici elle consiste surtout dans l'exégèse grammaticale ; ailleurs dans le commentaire littéraire ou historique, ailleurs enfin dans l'exposition et la discussion des idées de l'auteur [p. 326 sq.].
- 1894 AL(F).** *Revue universitaire*, 1895, tome 1, p. 231-241. Perroud.
[Explication de textes français] La lecture expliquée a plus que jamais été l'écueil des esprits superficiels. On a vu reparaître, dans plus d'une épreuve, les défauts si souvent signalés, faiblesse de réflexion, abondance déréglée d'un commentaire dont l'objet principal semble être d'éviter le texte, insuffisance regrettable quand il s'agit de rendre le sens général d'un passage, de l'expliquer avec précision dans le détail, d'en exprimer le sentiment [p. 235 sq.].

- 1894 AL(H).** *Revue universitaire*, 1894, tome 2, p. 417-429. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Explication de textes] J'invite une fois de plus les candidats à ne pas substituer l'analyse et la **paraphrase** à une véritable explication [p. 428].
- 1894 CE.** *Revue universitaire*, 1895, tome 1, p. 1-12. E. Couturier, Inspecteur d'académie.
[Épreuve écrite de français] Le dernier exercice consistait dans l'explication d'une phrase et dans l'appréciation de la forme donnée à la pensée. C'est la partie plus spécialement littéraire de la composition [p. 3 sq.].
[Explication de textes] [le but de l'explication] est toujours de faire comprendre ce texte, d'en faire sentir, s'il y a lieu, les beautés et les divers mérites, et d'en tirer parti pour l'éducation intellectuelle et morale des élèves. Croit-on arriver à ces résultats en reproduisant sous une forme nécessairement plus imparfaite, souvent médiocre et incorrecte, ce qu'a dit l'auteur ? Traduire de beaux vers dans une prose terne et défectueuse, est-ce un moyen de rendre plus intelligible la pensée du poète et d'éveiller plus sûrement l'émotion qu'elle doit produire ? Il faut absolument renoncer à cette **paraphrase** stérile [p. 5].
- 1895 AL(F). *Revue universitaire*, 1896, tome 1, p. 109-120. Perroud, Recteur de l'académie de Toulouse.
- 1895 AL(H).** *Revue universitaire*, 1895, tome 2, p. 329-335. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Épreuves orales] Il n'est peut-être pas nécessaire que je m'arrête sur des défauts que j'ai souvent indiqués dans mes rapports et qui se retrouvent à des degrés divers dans tous les concours : explications vagues et superficielles, **paraphrases** et commentaires oiseux, explications pénibles ou verbeuses, manque de méthode et de décision dans les développements et dans la critique.
- 1896 AG(H). *Revue universitaire*, 1896, tome 2, p. 429-449. A. Couat.
- 1896 AL(F). *Revue universitaire*, 1897, tome 1, p. 1-11. J. Gérard, Recteur.
- 1896 AL(H). *Revue universitaire*, 1896, tome 2, p. 308-316. Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
- 1896 CE.** *Revue universitaire*, 1897, tome 1, p. 237-250. Félix Hémon, Inspecteur de l'académie de Paris.
[Épreuve écrite de français] [L'un des exercices consistait à] dégager l'idée principale que le morceau tout entier développe [...]. Qu'ils [*i.e.* les candidats] veuillent donc bien accorder à l'explication intelligente la même attention qu'à l'analyse, et qu'ils en fassent vraiment une explication, c'est-à-dire qu'ils se donnent la peine d'ouvrir la pensée, de la ressaisir dans son unité et dans la suite de son développement, au lieu de se borner à un résumé banal et hâtif [p. 240 sq.].
[Explication de textes français] Quand nous en venons aux mots, n'oublions pas qu'ils sont des sujets ou des régimes, mais n'oublions pas non plus que leur énergie ou leur justesse résulte de leur rapport étroit avec la pensée ou le sentiment, avec le ton général [...]. Mais se substituer à l'écrivain, dans la mesure où cela est possible, pour penser et sentir comme lui, ce serait donner à la lecture toute sa portée [...]. La forme est inséparable du fond qui l'explique [p. 242].
- 1897 AG(H). *Revue universitaire*, 1897, tome 2, p. 449-464. A. Couat.
- 1897 AL(H). *Revue universitaire*, 1897, tome 2, p. 233-243. Maurice Croiset
- 1897 CE.** *Revue universitaire*, 1898, tome 1, p. 227-238. Félix Hémon.
[Introduction] [Le professeur élémentaire doit, avec ses élèves,] pouvoir résumer très simplement, mais très nettement, le sens d'un morceau dont il est utile qu'ils gardent une idée d'ensemble [p. 235].
[Épreuve écrite de français (explication d'une phrase)] [Regret de] l'amplification verbeuse [p. 236].
[Explication de textes français] Trop de candidats encore croient expliquer une phrase en la **paraphrasant** ou, recherchant une fausse précision, découpent le morceau par tranches isolées, s'interdisent à eux-mêmes par là d'en ressaisir la suite et l'unité, ou distinguent sèchement la forme du fond, comme si forme et fond n'étaient pas inséparables ; trop peu sont capables de préciser le caractère d'un morceau, d'en sentir et d'en faire sentir le ton, le mouvement, la couleur, toutes choses qui varient non seulement d'auteur à auteur, mais, dans un même auteur, de page à page [p. 237].
- 1897 CL(F).** *Revue universitaire*, 1898, tome 1, p. 109-120. Jules Gautier.
[Explication de textes français] Expliquer un auteur, c'est d'abord faire comprendre toute sa pensée, c'est aussi faire sentir les traits caractéristiques de son génie, les procédés de son art, et, s'il y a lieu, les particularités de sa langue ; en un mot, c'est faire entendre à des auditeurs, inexpérimentés comme le sont nos élèves, tout ce que contient, tout ce que peut nous apprendre une certaine page d'un auteur, que, livrés à eux-mêmes, ils eussent lu¹ sans la comprendre ou sans la comprendre assez [p. 111 sq.].
- 1898 AG(H).** *Revue universitaire*, 1899, tome 1, p. 233-243. G. Morel.
[Explication de textes (préparée)] Ils ne savent pas faire sa part à l'explication littérale, au commentaire du fond, qui doit varier suivant l'auteur, suivant le texte choisi, à l'étude du style, qui est encore la partie la plus communément négligée [...]. On oublie aussi trop volontiers qu'une explication consiste essentiellement à

1. Sic pour l'accord.

tout faire comprendre, et on passe sur des tours, des expressions dont la valeur et le sens même échapperaient certainement aux élèves [p. 241].

1898 AL(F). *Revue universitaire*, 1899, tome 1, p. 125-133. Henry Lemonnier.

[Explication de textes français] Puisque la lecture est une lecture *expliquée*, il [*i.e.* le jury] demande que les aspirantes fassent comprendre ce qui ne serait pas compris du premier coup par leurs élèves, non seulement des termes, mais (ce qu'elles oublient toujours) des phrases, ou compliquées dans leur syntaxe ou obscures dans leur pensée fondamentale. Il s'en trouve dans plus d'auteurs qu'on ne croit ; à elles de sentir où commence l'obscurité [...]. Enfin il demande - et c'est bien ici que commence l'œuvre de littérature - que les aspirantes s'attachent toujours à saisir le sens dominant du texte, à se mettre en rapport avec la pensée dominante de l'auteur, avec son âme, à se laisser aller naïvement au sentiment du morceau, à exprimer leur impression avec sincérité [p. 128].

1898 AL(H). *Revue universitaire*, 1899, tome 1, p. 1-11. Maurice Croiset.

[Explication de textes] Le plus ordinaire [des défauts] est de ne pas s'attacher assez à l'explication proprement dite. Au lieu d'éclaircir les termes et les phrases difficiles, d'analyser le détail des intentions et des sentiments, de faire comprendre la valeur des tours et des sentiments, en un mot de rendre le passage complètement intelligible à des élèves, beaucoup d'entre eux [*i.e.* les candidats] se laissent aller à développer des réflexions générales, plus ou moins préparées à l'avance [...] et on méconnaît le sentiment particulier qui les [*i.e.* les lignes à étudier] a inspirées, l'intention qui en fait la valeur et qu'il s'agirait de dégager [p. 9].

1898 CE. *Revue universitaire*, 1898, tome 1, p. 325-340. Félix Hémon.

[Épreuve écrite de français (explication d'une phrase)] Dans les deux rapports précédents, j'invitais les candidats à accorder à cette partie de l'épreuve française une valeur autre que celle d'un post-scriptum rapide. On m'a écouté, mais on ne m'a pas assez compris. Naguère on n'expliquait pas assez ; on croit maintenant expliquer mieux parce qu'on amplifie davantage, comme si l'explication vraie, qui entre au cœur des choses, n'était pas justement le contraire de la **paraphrase**, qui déploie tout autour le luxe banal de ses phrases vides [p. 329].

1898 CL(F). *Revue universitaire*, 1899, tome 1, p. 12-23. Jules Gautier.

[Explication de textes français] Nous demandons simplement aux aspirantes de donner une idée juste, complète, parfaitement nette du passage qu'elles ont à expliquer, comme elles devraient le faire devant des élèves qui liraient avec elles le passage pour la première fois. Au lieu de cela, il arrive souvent qu'on se perd en considérations générales, et banales, et diffuses, sur l'auteur, sur son œuvre, sur son époque, ou qu'on se noie dans une dilution de détails futiles, au détriment à la fois de l'intelligence du texte et de la propriété de l'expression [p. 15].

1899 AG(H). *Revue universitaire*, 1900, tome 1, p. 433-448. F. Brunot.

[Composition française (écrit)] Les copies les plus vides sont aussi les plus longues et les plus diffuses [p. 436].

[Explication de textes français] On n'explique pas le sens des passages et des expressions difficiles. C'est cependant à cela surtout que doit être appliquée l'étude littérale du texte. Il s'agit non d'en faire un prétexte à leçons, mais de l'éclaircir [...]. [L'explication française] est toujours l'épreuve la plus médiocre [...] Le commentaire grammatical est à la fois vague et diffus [p. 444].

1899 AL(H). *Revue universitaire*, 1899, tome 2, p. 305-316. Maurice Croiset.

[Dissertation française (écrit)] [Le sujet invitait à la comparaison des poétiques de La Fontaine et de Chénier, à partir de deux vers de ces deux auteurs] Faute d'une réflexion assez forte, on s'est contenté de généralités trop vagues, ou l'on a cru faire assez en **paraphrasant** ce qu'avaient dit les deux poètes [p. 307].

[Explication de textes (préparée)] La chose principale, il ne faut pas l'oublier, c'est de faire comprendre toute la pensée de l'auteur, avec ce qu'il peut y avoir mis d'imagination ou de sentiment, par conséquent d'en faire sentir exactement la valeur sans y rien laisser d'obscur, d'y noter, chaque fois qu'il y a lieu, le mouvement et l'accent personnel [p. 314].

1900 AG(H). *Revue universitaire*, 1900, tome 2, p. 437-457. Adrien Dupuy, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes grecs et latins] [L'explication de certains candidats], trop longue et trop rapide, a le double inconvénient de présenter d'inévitables négligences et de ne ressembler en rien à une explication faite en classe, devant les élèves.

[Explication de textes français] Cette épreuve a présenté, jusqu'ici, l'inconvénient de n'avoir pas un caractère nettement défini [p. 453]. Certains [candidats] ont la prétention d'expliquer jusqu'à trois et quatre pages¹, sans se douter que ce n'est pas une explication qu'ils font, mais tout au plus une analyse ou un résumé [p. 455].

1. À cette époque, les candidats définissent eux-mêmes le terme du passage à expliquer.

- 1900 AL(F).** *Revue universitaire*, 1901, tome 1, p. 109-126. Eugène Manuel, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
[Explication de textes] Ce qui rend l'explication des textes souvent difficile et toujours assez délicate, c'est qu'il n'y a pas, sur ce point, de procédé général, ni de méthode uniforme à recommander. Le génie de l'auteur, la nature du texte désigné par le sort, le tempérament même de la personne qui explique en décident. On y met, on doit y mettre du sien. On pourrait presque dire que certains morceaux comportent ou provoquent autant de commentaires différents que de commentateurs. C'est là que le sens critique se manifeste, que l'originalité se découvre, que le personnage du professeur apparaît, quelquefois avec éclat [p. 120].
[Composition française (écrit)] [Le sujet demandait de discuter une phrase de Mme de Staël (« Le cours des idées, depuis un siècle, a été tout-à-fait dirigé par la conversation »)]. La sociabilité propre à la femme, à la jeune fille, n'éclaire-t-elle pas la matière à traiter ? Causer, n'est-ce pas une bonne part de leur vie ? [p. 115].
- 1900 AL(H).** *Revue universitaire*, 1900, tome 2, p. 217-229. Maurice Croiset.
[Explication de textes] L'objet propre d'une explication, quelles qu'en soient la matière et les conditions spéciales, est de faire comprendre un texte donné [p. 225]. [Explication de textes français] Les auteurs français demandent à être étudiés comme les auteurs grecs et latins, avec le souci de comprendre chaque détail, de déterminer la valeur des expressions, d'éclaircir, s'il est nécessaire, la liaison des idées et leurs rapports. Et ils doivent être expliqués d'après la même méthode [p. 228].
- 1900 CE.** *Revue universitaire*, 1901, tome 1, p. 221-238. A. Fringnet, Inspecteur de l'académie de Paris.
[Explication de textes] L'explication orale reproduit en grande partie les défauts des explications écrites. On résume médiocrement le morceau ; parfois le résumé est aussi étendu que le texte et n'est qu'une **paraphrase** molle et diffuse. Il semble que les candidats, pendant le temps qui leur est accordé pour se préparer, ne lisent pas avec assez d'attention leur morceau, ne cherchent pas assez à en pénétrer l'idée maîtresse, à suivre les développements de cette idée, à remarquer les mots qui la font nettement ressortir. Ils négligent de préciser les expressions où se marquent le plus nettement la pensée et le sentiment du poète, ou, s'ils les citent, ils n'en font pas voir la justesse et la force et se contentent d'explications vagues, ternes, incomplètes [...]. C'est aux mots importants qu'il faut aller d'abord : ce sont ceux-là dont il faut éclairer le sens, si l'on veut faire comprendre à la fois l'idée principale qui se fortifie par les développements et le sentiment qui donne au style de la couleur et du relief [p. 230].
- 1901 AG(H).** *Revue universitaire*, 1901, tome 2, p. 421-442. Adrien Dupuy.
[Explication de textes français (préparée)] [Trois mauvaises notes s'expliquent par le fait] qu'au lieu de procéder d'abord à l'étude détaillée et pour ainsi dire au mot à mot du texte, on s'est lancé dans de vagues considérations littéraires et qu'on a disserté au lieu d'expliquer [p. 441].
- 1901 AL(H). *Revue universitaire*, 1901, tome 2, p. 205-218. Maurice Croiset.
- 1901 CE.** *Revue universitaire*, 1902, tome 1, p. 325-340. A. Fringnet.
[Épreuve écrite de français (explication d'une phrase)] Les candidats, tantôt se bornent à quelques mots vagues, à quelques renseignements hâtifs, comme s'ils jugeaient inutile d'éclairer ce que tout le monde peut comprendre, tantôt s'étendent en de longues et touffues **paraphrases** à côté du texte qu'ils perdent de vue [p. 329].
[Explication de textes français] Si quelques-uns parviennent à dégager nettement l'idée principale du morceau ou sentent le mouvement qui entraîne le développement de la pensée, les autres, en résumant le passage, souvent d'une façon diffuse et inélégante, montrent qu'ils n'ont pas compris exactement l'idée [...]. C'est la pensée de l'écrivain qu'il faut dégager, exposer, apprécier, en appuyant sur les expressions et les images par lesquelles elle s'affirme et se fortifie ; c'est le sentiment qui l'anime et lui donne son originalité propre qu'il faut saisir et comprendre ; c'est la suite et le développement de l'idée qu'il faut mettre en pleine lumière, en serrant le texte de près, sans s'égarer en des considérations générales toujours vagues et hors de propos [p. 331].
- 1902 AG(H).** *Revue universitaire*, 1903, tome 1, p. 115-132. Adrien Dupuy.
[Explication de textes grecs et latins] N'aborder le commentaire qu'après avoir expliqué tout le morceau. – Commenter ce qui veut être commenté et rien de plus. – Ne pas multiplier les divisions et subdivisions et s'en tenir habituellement aux 3 chefs : commentaire du vocabulaire et de la syntaxe, commentaire historique, commentaire littéraire. – Donner à ses observations la forme la plus concise et s'interdire les amplifications de pure rhétorique [p. 129].
[Explication de textes français] [Voici les dernières étapes de l'explication, après la lecture] 3° Situer l'explication dans un préambule court et net.// 4° Marquer la suite des idées et les discuter quand il y a lieu.// 5° Tirer du texte même l'appréciation littéraire.// 6° Faire une large part au commentaire verbal et saisir toutes les occasions d'utiliser la connaissance que l'on a de la grammaire historique [p. 131].
- 1902 AL(F).** *Revue universitaire*, 1903, tome 1, p. 17-24. R. Thamin.
[Explication de textes français] Le délayage verbeux et vague a à peu près disparu. [Voici l'erreur d'une des meilleures aspirantes :] ayant à commenter une poésie philosophique, elle a cru devoir uniquement s'attacher

- à examiner les questions philosophiques, au lieu que l'explication, pour garder le caractère littéraire, devait seulement rattacher au temps et à la personne de l'écrivain les idées du morceau, et montrer par quels procédés, par quel art le problème philosophique était devenu poésie [p. 21].
- 1902 AL(H). *Revue universitaire*, 1903, tome 1, p. 1-16. Maurice Croiset.
- 1903 AG(H). *Revue universitaire*, 1904, tome 1, p. 93-111. Adrien Dupuy.
- 1903 AL(F). *Revue universitaire*, 1904, tome 1, p. 379-390. R. Thamin.
[Composition française (écrit)] Rare est le rhétorique, rare l'amplification et le délayage [p. 385].
[Explication de textes français] [Certains candidats se rendent responsables] de faux sens et de contresens dans l'interprétation littérale du texte [p. 386].
- 1903 AL(H). *Revue universitaire*, 1903, tome 2, p. 368-386. Maurice Croiset.
- 1904 AG(H). *Revue universitaire*, 1905, tome 1, p. 185-1199. Adrien Dupuy.
- 1904 AL(F). *Revue universitaire*, 1905, tome 1, p. 369-382. R. Thamin.
- 1904 AL(H). *Revue universitaire*, 1904, tome 2, p. 277-292. Maurice Croiset.
[Explication de textes français] On a enfin renoncé, généralement du moins, à discourir sur le texte sans l'expliquer. On a mieux compris la nécessité de s'attacher aux expressions d'abord, pour en faire comprendre le sens précis et la valeur [p. 289].
- 1905 AL(F). *Revue universitaire*, 1906, tome 1, p. 277-288. R. Thamin.
[Explication de textes français] Comme chaque année, l'épreuve a été médiocre [...]. [Les aspirantes] ne savent que choisir dans le texte qui leur est proposé pour y attacher leurs remarques. Quelques-unes ne cherchent qu'à quitter le texte pour développer des considérations générales sur l'œuvre ou l'auteur. Quelques autres, qui veulent s'attacher au texte, se perdent dans la **paraphrase** inutile ou le commentaire insignifiant [p. 284].
- 1905 AL(H). *Revue universitaire*, 1905, tome 2, p. 276-289. Maurice Croiset.
- 1906 AG(H). *Revue universitaire*, 1906, tome 2, p. 371-384. Louis Bompard, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] La plupart des candidats s'enferment dans leurs gloses, comme si la grammaire, au lycée surtout, pouvait être à elle-même sa fin ; elle n'est qu'un moyen, nécessaire mais insuffisant. On n'a pas tout fait quand on a démêlé les nuances d'un sentiment, d'une pensée ; il reste de les apprécier. La philologie ne fait que commencer par la grammaire ; elle s'achève par le jugement. Expliquer, ce n'est pas seulement répéter, c'est faire comprendre.
- 1906 AL(F). *Revue universitaire*, 1907, tome 1, p. 297-308. R. Thamin.
- 1906 AL(H). *Revue universitaire*, 1907, tome 1, p. 205-219. Félix Hémon.
[Explication de textes français] Ce qui tend à disparaître, c'est le commentaire purement verbal, la **paraphrase** monotone et vide ou la leçon se développant à propos et à côté du texte. On n'explique pas toujours avec justesse ; mais l'on essaye enfin d'expliquer. Ce qui ne s'affermira qu'à la longue, c'est l'esprit de précision, de méthode et de choix. Chaque auteur a son génie propre, et qui ne s'y accommode pas risque de le mal caractériser : on n'étudie pas du même biais ni sur le même ton Montaigne et Saint-Simon, La Fontaine et Victor Hugo [p. 217 sq.].
- 1907 AG(H). *Revue universitaire*, 1908, tome 1, p. 1-13. Louis Bompard, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] [Dans le commentaire] L'appréciation littéraire, en général, fait entièrement défaut. On donne, en guise de commentaire, d'inutiles **paraphrases** ou répétitions [p. 12].
- 1907 AL(F). *Revue universitaire*, 1908, tome 1, p. 93-107. Gabriel Compayré.
[Explication de textes français] [Liste des défauts :] Des commentaires mous ou superficiels, une **paraphrase** vague et sans intérêt, la tendance à remplacer par des développements généraux et des lieux-communs de manuels les indications exactes et précises que comporte le passage à expliquer (sens des mots, procédés de langage, nuances de la pensée et du sentiment, sources d'inspiration, etc.) [p. 101].
- 1907 AL(H). *Revue universitaire*, 1907, tome 2, p. 369-385. Ernest Dupuy.
[Explication de textes français] [On ne doit pas] se créer une obligation de traduire ou de commenter, sans distinction, tous les mots de la page qu'on est chargé d'analyser et de faire comprendre. Assurément, pour rappeler les expressions de M. Félix Hémon, « la leçon se développant à côté du texte » n'est plus le fléau de l'épreuve, et il faut se garder d'en appeler le retour ; mais « le commentaire purement verbal, la **paraphrase** monotone et vide ont, plus d'une fois, reparu. [p. 383].
- 1908 AL(F). *Revue universitaire*, 1909, tome 1, p. 103-115. Gabriel Compayré.
- 1908 AL(H). *Revue universitaire*, 1908, tome 2, p. 369-391. Félix Hémon.
[Explication de textes français] Pour l'explication de français moderne, il y a une autre lecture plus modeste, qu'il me sera bien permis de recommander aux candidats : c'est celle des rapports annuels que les présidents écrivent, dans l'espoir, naïf, paraît-il, d'être écoutés et compris [p. 382]. Alors que grandit sans cesse, dans notre enseignement secondaire, l'importance de la lecture expliquée, instrument de précision pour l'esprit, instrument d'éducation pour l'âme, il y a des candidats qui cherchent, je ne dis pas *comment* il faut expliquer (rien n'est plus complexe, surtout pour qui est lent à comprendre et à sentir) mais même s'il faut expliquer, et quoi. Trois candidats, tous reçus, d'ailleurs, placés en face de trois textes de Corneille (*Polyeucte*) et de

Diderot (*Salons, Éloge de Richardson*), ont déclaré tout d'abord qu'il n'y avait pas là grand' chose à expliquer, et n'en ont pas, en effet, expliqué grand' chose. Dès lors, que pouvaient-ils faire, sinon commenter, **paraphraser**, non sans agrément peut-être, ce qui voulait être pénétré ? [...] Lire en expliquant, ce n'est pas noyer indistinctement tous les textes sous le flot monotone d'un commentaire verbal, c'est préciser, distinguer, choisir, pour caractériser [...]. C'est dans cet esprit qu'il faut pénétrer pour y saisir les pensées essentielles, les sentiments dominants, les phrases significatives, les mots révélateurs [p. 383].

1909 AG(H). *Revue universitaire*, 1909, tome 2, p. 373-388. Louis Bompard.

[Composition de grammaire grecque et latine (écrit)] Nombre de compositions ne sont que des **paraphrases** vides et creuses, émaillées de citations que l'on se garde bien d'expliquer.

[Explication de textes] On a confondu trop souvent la lecture expliquée avec la lecture courante, dont l'utilité ne s'aperçoit guère ; et comme, pour le français, le soin est désormais laissé aux candidats de limiter leur explication, plusieurs ont prétendu expliquer, en moins de trois quarts d'heure, des textes d'une longueur démesurée, quatre-vingt vers de Malherbe, plus de cent de Molière, trois pages de Bossuet. Il en résultait d'abord qu'aucun de ces morceaux ne pouvait avoir d'unité, et qu'ensuite, au lieu de traduire et d'interpréter, l'on **paraphrasait**, l'on répétait, - moins bien, - ce qui était justement à expliquer ; ou, croyant peut-être se montrer plus habile, on substituait à l'explication de larges études littéraires plus faciles [p. 385]. On attend plutôt des lectures qui aboutissent, en mettant bien en lumière quelques parties essentielles d'une œuvre, à fixer, - hors de toute contestation, - le sens, l'intention, les traits qui la caractérisent [p. 386].

1909 AL(F). *Revue universitaire*, 1910, tome 1, p. 1-12. Gabriel Compayré.

1909 AL(H). *Revue universitaire*, 1910, tome 1, p. 93-105. Ernest Dupuy.

1910 AL(F). *Revue universitaire*, 1911, tome 1, p. 1-12. Gabriel Compayré.

1910 AL(H). *Revue universitaire*, 1911, tome 1, p. 185-204. Félix Hémon.

[Composition française (écrit)] [À propos d'un sujet sur les *Harmonies* de Lamartine, on attend] que le candidat voie nettement ce qu'on lui demande, ce qu'il y peut répondre, sans creuse **paraphrase** [p. 188].

[Explication de textes grecs et latins] Toute explication, grecque ou latine, doit être couronnée par quelques réflexions, courtes, mais précises, sur le sens général et la valeur propre du texte qui vient d'être expliqué. Ce commentaire est trop souvent ou sacrifié ou réduit à une banalité si vide de choses qu'il en devient inutile. Or, il ne doit pas être, à l'agrégation des lettres, la partie la moins intéressante de l'épreuve. Les textes qu'on y propose aux candidats sont toujours choisis de manière à ce qu'on en puisse faire sortir un commentaire intéressant dans sa discrétion et qui ne soit pas une **paraphrase** [p. 197] [Un candidat est loué pour avoir] essayé de fondre le commentaire du fond et l'explication de la forme [p. 199]. Il y a des méthodes d'explication qui varient selon le caractère de chaque texte et s'y adaptent [p. 200]. On doit s'appliquer à écarter [...] le commentaire verbeux, qui ne fait grâce d'aucune observation, même insignifiante, et noie les remarques essentielles, dans une fatigante litanie [...] Il s'agit de pénétrer d'abord chaque auteur et chaque texte, en dehors de tout système préconçu, et d'entendre l'explication de façons diverses selon les auteurs et les textes divers. Dès lors on n'oscille plus entre ne rien expliquer et tout expliquer indifféremment. Ce qu'il faut expliquer et expliquer seulement, c'est ce qui, forme ou fond, fait que cet auteur est cet auteur-là et non pas un autre ; la page cette page-là et non pas une autre ; ce sont – en ce qu'ils ont de plus caractéristique - les sentiments, les idées, le style de la personne morale qui est là devant vous, mais qui ne se livrera pleinement à vous que si vous savez la conquérir [p. 201].

1911 AG(H). *Revue universitaire*, 1912, tome 1, p. 185-200. Louis Bompard.

[Explication de textes (rapport de Gustave Fougères, professeur adjoint faculté des lettres de l'université de Paris)] On avait laissé jusqu'ici aux candidats le soin de limiter le texte pour le français ; il a fallu leur retirer cette liberté dont ils méusaient. Il n'a plus guère été possible de se perdre en vagues **paraphrases** ni d'éluder l'explication ; et l'épreuve y a certainement gagné [p. 195] [Le rapport loue] les quelques explications loyales et personnelles où le candidat prenait réellement son texte corps à corps, l'expliquait littéralement d'un bout à l'autre, puis relevait phrase par phrase toutes les particularités, formes, sens, tournures, faits historiques ou mythologiques, enfin résumait toutes ces remarques de détail en une appréciation d'ensemble nette et précise, bien circonscrite à l'analyse du morceau et déduite de cette analyse même. Ainsi apparaissaient les rapports entre la forme et le fond, entre les intentions et le ton, expression, style, grammaire, étant étudiés en fonction du caractère du texte et de la personnalité de l'auteur. C'est ainsi qu'une remarquable explication de Marc-Aurèle a su fondre, dans son ensemble complet et harmonieux, l'étude du langage avec celle des idées et retrouver la pensée stoïcienne aussi bien dans la forme des phrases et les particularités du vocabulaire que dans le développement général de la doctrine [p. 197].

1911 AL(F). *Revue universitaire*, 1912, tome 1, p. 277-289. Gabriel Compayré.

[Explication de textes français] Cette année, quelques leçons [*i.e.* explications] ont montré une préparation sérieuse, un travail de recherches personnelles et l'habitude de serrer le texte ; l'idée générale du morceau est nettement dégagée, la composition bien étudiée, et l'explication vers à vers, phrase à phrase, sûre, loyale, ne cherche point à esquiver les difficultés.// Mais le contraire est vrai trop souvent. La préparation est insuffisante, superficielle ; l'idée, la composition du morceau échappent ou se dégagent péniblement ; on lit,

- on relit plusieurs fois le texte, on le délaie, on le **paraphrase** ; on tourne la difficulté ou même on l'ignore [p. 283 sq.].
- 1911 AL(H).** *Revue universitaire*, 1912, tome 1, p. 93-103. A. Puech, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris.
[Explication de textes français] Un texte français a besoin d'être *expliqué*, tout autant qu'un texte latin ou grec. Il est arrivé à tel d'entre eux de commenter, avec une dangereuse facilité de parole, une page qu'il avait négligé de bien comprendre [...]. Perdre l'illusion qu'un texte français [moderne] n'offre pas la matière, lui aussi, d'une explication littérale [p. 100].
- 1911 CL(F).** *Revue universitaire*, 1911, tome 2, p. 369-377. Albert Cahen, Inspecteur de l'académie de Paris.
[Explication de textes français] Expliquer, c'est *rendre compte*, rendre compte de la pensée et de l'art d'un grand écrivain, de ce qu'il a voulu dire et de ce qu'il a voulu faire. Cet art, et cette pensée surtout, précisément parce qu'elle est profonde, riche, originale, et parce qu'elle s'est exprimée peut-être dans une langue qui n'est plus tout à fait la nôtre, ne sont presque jamais saisis du premier coup par le lecteur inattentif, superficiel ou insuffisamment instruit. Montrer qu'il « sait lire » mieux que ce lecteur, lui « apprendre à lire » et le faire pénétrer, s'il est possible, jusque dans le travail de l'écrivain, qui cherche ou qui trouve de génie, pour s'exprimer, la forme la plus belle et la plus exacte, tel est le rôle du professeur qui explique [p. 374].
- 1912 AL(F). *Revue universitaire*, 1912, tome 2, p. 369-384. L. Gallouédec, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1912 AL(H).** *Revue universitaire*, 1912, tome 2, p. 277-291. Félix Hémon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Très loin d'être parfaite, elle est pourtant beaucoup moins souvent confondue qu'autrefois avec une leçon ou une **paraphrase**. On dirait que beaucoup de candidats, non des moins intelligents, se refusent à voir ce qu'il y a de vivant, d'humain, dans les textes qu'on leur propose [...]. En les [*i.e.* ces textes] leur soumettant, que leur proposait-on ? Ceci à peu près : Si vous êtes quelqu'un, c'est l'occasion de le montrer, car vous trouverez quelqu'un ici. Et la meilleure façon de comprendre, de faire comprendre ce quelqu'un, ce sera d'être quelqu'un vous-même tout d'abord [p. 288]. C'est très bien d'entreprendre, pour le français comme pour les langues anciennes, un commentaire littéral et continu ; mais le commentaire n'aura de perspective et de relief que si un choix y préside, et quel choix est possible si l'on n'a pas commencé par s'identifier en quelque mesure avec l'auteur ? [Ronsard et Chénier ont été mal compris] Ils méritaient mieux qu'une **paraphrase** vague ou que des critiques mesquines [p. 289].
- 1912 CL(F).** *Revue universitaire*, 1913, tome 1, p. 93-103. Albert Cahen, Inspecteur de l'académie de Paris.
[Explication de textes français] Combien de fois ont-elles [les aspirantes] cru déterminer le sens d'un mot quand elles se contentaient de le remplacer par des à peu près et de prétendus synonymes ! [p. 99]
- 1913 AG(H).** *Revue universitaire*, 1913, tome 2, p. 369-386. Louis Bompard, Inspecteur Général.
[Explication de textes] [Des progrès en français] Mais en grec et en latin, la faiblesse a été profonde. Le jury a été frappé de l'absence de méthode : on ne fait plus aucune construction ; on donne le sens en gros, sans indiquer comment les mots doivent être assemblés ni comment on les traduit, - en éludant toutes les difficultés, en évitant toute précision. Ce n'est plus traduire ; c'est donner une **paraphrase** qui ne sert à rien, et qui n'est pas probe [p. 383].
- 1913 AL(F). *Revue universitaire*, 1914, tome 1, p. 185-202. L. Gallouédec, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1913 AL(H).** *Revue universitaire*, 1914, tome 1, p. 1-16. A. Puech, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris.
[Explication de textes français] Le vocabulaire et le style de nos grands tragiques, le vocabulaire et le style de La Bruyère, ont pour eux [certains candidats] trop de surprises, et il est visible que la langue de Hugo ou de Musset leur en réserve déjà : il sera prudent de leur procurer bientôt, pour les grands poètes du XIX^e siècle, des éditions où une annotation diligente leur facilite, avec l'intelligence historique du texte, l'intelligence même littérale [p. 15]. Ayant d'abord bien pénétré tous les détails du morceau, il dégagera facilement l'intention de l'écrivain ; il saisira sans peine les moyens que son génie ou son talent a trouvés pour la mettre en valeur, pour rendre l'idée probante, ou le sentiment expressif, ou la peinture de la réalité concrète et vivante [p. 15 sq.].
- 1913 CL(F).** *Revue universitaire*, 1914, tome 1, p. 277-287. Albert Cahen, Inspecteur de l'académie de Paris.
[Explication de textes français] Certes, parmi nos jeunes filles, il n'en est plus guère qui substituent, comme autrefois, la **paraphrase** à l'explication précise du texte. Mais il arrive trop souvent encore qu'elles ne puissent se résigner tout à fait à bannir ces lieux communs de la critique et ces jugements généraux [p. 283].
- 1916 AL(F).** *Revue universitaire*, 1917, tome 1, p. 165-183. L. Gallouédec, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Il est bien évident qu'il faut commencer par lire le texte, puis par en donner le sens littéral [...]. Reste l'explication littéraire. S'il est naturel, pour l'explication de suivre le texte du

- commencement à la fin, cette méthode est beaucoup moins recommandable quand il s'agit d'analyser la pensée ou les procédés de l'écrivain. Elle expose, en effet, à des redites continuelles, disperse et fatigue l'attention, et n'aboutit, en général, qu'à une simple **paraphrase**.// L'explication doit être *composée* [...]. Ainsi comprise, l'explication littéraire prend une netteté et une vigueur qu'elle n'a jamais dans la **paraphrase** monotone du texte [p. 174 *sq.*].
- 1917 CL(F). *Revue universitaire*, 1917, tome 2, p. 323-336. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1918 CL(F). *Revue universitaire*, 1918, tome 2, p. 320-331. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1919 AG(H). *Revue universitaire*, 1920, tome 1, p. 165-174. Louis Bompard, Inspecteur Général.
[Composition de grammaire ancienne (écrit)] [Certains candidats,] confondant l'étude philologique et l'analyse littéraire, se sont donné beaucoup de mal pour traiter le sujet entre parenthèses, et pour faire entrer dans la **paraphrase** qu'on ne leur demandait pas quelques remarques sommaires et mal venues sur le latin de Lucrèce ou le grec de Thucydide [p. 168 *sq.*].
[Explication de textes] [Presque toutes] méritaient les critiques adressées aux compositions de grammaire ancienne : c'étaient les mêmes défauts de méthode et la même insuffisance de savoir, la même insistance sur l'inutile et la méconnaissance de l'essentiel, le même recours à la **paraphrase** et aux formules, la même faiblesse d'un commentaire, qui, quelquefois, contredisait l'explication [p. 172].
- 1919 AL(F). *Revue universitaire*, 1920, tome 1, p. 7-18. L. Gallouédec, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] très satisfaisante. Il n'y a pas, il ne saurait y avoir de modèle unique d'explication française. Une des difficultés de cette épreuve vient justement de ce qu'il faut, dans un temps très court, choisir le cadre qui est le plus susceptible de mettre en valeur la page à expliquer. L'explication de la langue doit y trouver sa place, mais une place strictement bornée au nécessaire : ce qui est important, c'est de faire ressortir le côté littéraire, les idées, les sentiments, les caractères, la personnalité de l'auteur et l'art qui lui est propre [p. 12].
- 1919 AL(H). *Revue universitaire*, 1919, tome 2, p. 243-257. A. Puech, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris).
[Explication de textes français] [La supériorité des explications françaises sur les explications anciennes] est due principalement [...] aux dons naturels de certains candidats. Moins gênés pour l'interprétation littérale qu'en présence d'une page de grec ou de latin, ils ont pu s'abandonner plus librement à leur intelligence et à leur sentiment [p. 255].
- 1919 CL(F). *Revue universitaire*, 1919, tome 2, p. 324-336. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] [Il y a eu de bonnes explications]. À de telles explications l'instinct du futur professeur, qui veut comprendre et faire comprendre, a plus de part que tous les procédés [p. 330].
- 1920 AG¹. *Revue universitaire*, 1921, tome 1, p. 1-20. René Durand, chargé de cours à la faculté des lettres de l'université de Paris.
[Explication de textes] Le commentaire littéraire, qui ne doit pas être une **paraphrase**, mais dont l'objet est de mettre en lumière le principal intérêt du morceau, pensée ou sentiment, composition, style, sort naturellement d'une explication bien conduite [p. 17].
[Explication de textes français] On a trop souvent méconnu que la méthode, - qui consiste à *comprendre tout le texte et à le faire comprendre*, - doit s'adapter à la nature de ce texte, à son époque, au genre dont il relève ; ici le commentaire philologique doit prédominer ; là, ce sont les idées qu'il s'agit avant tout de dégager, de justifier ou de critiquer ; là, c'est l'impression poétique qu'il faut faire sentir, et les moyens par lesquels elle est obtenue qu'il convient d'analyser [p. 18].
- 1920 AL(H). *Revue universitaire*, 1920, tome 2, p. 321-340. A. Puech, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris.
- 1920 CL(F). *Revue universitaire*, 1921, tome 1, p. 85-96. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1921 AG. *Revue universitaire*, 1921, tome 2, p. 332-348. René Durand, chargé de cours à la faculté des lettres de l'université de Paris.
- 1921 AL(F). *Revue universitaire*, 1922, tome 1, p. 1-14. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Expliquer un texte, - combien de fois l'aura-t-on dit ? - c'est faire comprendre, c'est mettre en lumière tout ce qui, à une lecture superficielle, échappe nécessairement, soit de l'art de l'auteur, pour peu qu'il soit savant, soit de sa pensée, pour peu qu'elle soit riche et profonde ou qu'elle s'inspire de circonstances qu'il importe de démêler ; c'est enfin restituer au texte la vie dont il

1. Les femmes sont, pour la première fois, admises à concourir.

- débordait sous la plume de l'auteur et que le livre a comme figée. Expliquer un texte, c'est donc ne rien dire sur ce texte que de précis.
- 1921 AL(H). *Revue universitaire*, 1921, tome 2, p. 321-331. A. Puech, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris.
- 1922 AG. *Revue universitaire*, 1923, tome 1, p. 225-237. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Composition française] [Il fallait disserter à partir de deux citations (de Symons et de R. Doumic) sur Verlaine¹. Parmi les défauts rencontrés :] ne pas s'apercevoir que le jugement de M. Doumic présupposait une opinion sur l'essence du lyrisme nettement opposée à celle du critique anglais ; escamoter l'examen de celle-ci et se borner à une **paraphrase** servile de la citation empruntée à la *Revue des Deux Mondes* [d'où est issue la citation de Doumic] [p. 228].
- 1922 AL(F). *Revue universitaire*, 1923, tome 1, p. 1-12. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1922 AL(H). *Revue universitaire*, 1922, tome 2, p. 353-366. A. Puech, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris.
- 1922 CL(F). *Revue universitaire*, 1923, tome 1, p. 97-107. G. Gastinel, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] Bien expliquer un texte, c'est d'abord entrer aussi exactement, aussi complètement que possible dans la pensée de son auteur ; c'est ensuite apercevoir et montrer comment cette pensée se développe et s'exprime ; c'est enfin faire ressortir la portée littéraire du passage [...]. Quand on explique du Molière, on ne saurait se dispenser d'en éclairer le sens en la replaçant dans l'action, soit afin d'en marquer l'importance ou le mouvement, soit afin d'en montrer l'intérêt psychologique [p. 101].
- 1923 AG. *Revue universitaire*, 1924, tome 1, p. 1-11. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Explication de textes français] [Énumération des prestations selon les auteurs] Leconte de Lisle, enfin, outre deux indigentes **paraphrases** où rien n'était éclairci, ni analysé, ni rendu sensible, a donné matière à trois commentaires solides et bien conduits [p. 11].
- 1923 AL(F). *Revue universitaire*, 1923, tome 2, p. 385-396. Albert Cahen, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1923 AL(H). *Revue universitaire*, 1924, tome 1, p. 305-317. A. Puech, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de l'université de Paris.
[Explication de textes français] L'explication française semble aujourd'hui dépourvue de traditions et de principes. Chaque candidat va son train, en se laissant emporter par son tempérament et sa fantaisie. L'erreur la plus grave est que souvent l'épreuve dément son appellation même : elle cesse d'être une *explication*. Comment procèdent les candidats pour les textes grecs et latins ? Ils interprètent d'abord ce texte aussi fidèlement que possible ; ils cherchent à rendre compte du détail et de l'ensemble ; ils expliquent chaque expression, analysent chaque phrase, tâchent de dégager la logique de la pensée, les articulations du raisonnement ; leur commentaire, si tout ce travail a été bien fait, se compose en quelque sorte de lui-même ; il peut être concis, et deux ou trois phrases nettes suffisent pour marquer le caractère individuel d'un morceau où l'on a pris soin de ne rien laisser d'obscur. Y a-t-il motif à procéder autrement pour un texte français ? Assurément non, et la méthode, en son essence, devrait rester la même [p. 313 sq.].
- 1923 CL(F). *Revue universitaire*, 1924, tome 2, p. 1-9. Francisque Vial, Inspecteur Général).
[Explication de textes français] [Parmi les défauts :] **Paraphrase** générale et vague [p. 4].
- 1924 AG. *Revue universitaire*, 1925, tome 1, p. 97-111. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne).
[Explication de textes français] Un abus regrettable et fastidieux de la **paraphrase**, qui délaie le texte au lieu d'en élucider les difficultés, a presque toujours remplacé la méthode rigoureuse d'une explication bien comprise. On ne distingue pas suffisamment, dans un verbiage monotone où tout se mêle, l'explication proprement dite, dont l'objet est de *comprendre*, et le commentaire littéraire, qui permet de *juger*. On traîne, on s'égaré, faute de séparer ces deux parties essentielles de toute explication. L'explication proprement dite, qui utilise les renseignements exacts de la philologie et de l'histoire, doit uniquement s'attacher au sens des mots, des tours, des allusions, en relevant ce qui s'écarte de l'usage actuel et ce qu'il est nécessaire d'élucider devant des élèves. Le commentaire littéraire vient ensuite et, groupant dans un ordre systématique les remarques successives de l'explication, étudie la valeur de la langue et du style, du plan, des idées, de l'ensemble du morceau [p. 110].
- 1924 AL(F). *Revue universitaire*, 1925, tome 1, p. 288-299. Louis Maigron, Recteur de l'académie de Caen.
- 1924 AL(H). *Revue universitaire*, 1925, tome 1, p. 1-18. A. Cahen, Inspecteur Général.
- 1924 CL(F). *Revue universitaire*, 1925, tome 2, p. 10-18. G. Gastinel, Inspecteur Général.
- 1924 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1924, tome 2, p. 385-398. Francisque Vial, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] Mettre, quand il le faut, derrière des affirmations générales, les faits, les souvenirs précis auxquels l'auteur a songé et qui sont le support de sa pensée. Cette pensée est éclairée par l'expression qui lui a été donnée [...].

1. Le sujet est reproduit dans *Revue universitaire*, 1922, tome 2, p. 242.

- 1925 AG.** *Revue universitaire*, 1926, tome 1, p. 193-204. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Explication de textes français] [Pour les 2 tiers, passable ou médiocre] La vie et l'intérêt manquent à la plupart de ces **paraphrases** ternes, monotones, ennuyeuses. Les uns, dans un délayage de leur texte, ont omis presque complètement de l'*expliquer*, sans paraître même se douter des questions dont il appelait la discussion. D'autres, après s'être acquittés tant bien que mal de cette première partie de leur tâche, ont montré dans leur commentaire si peu de goût et de sens littéraire que tout ce qui faisait le caractère propre du morceau se trouvait affaibli ou supprimé [p. 203 sq.].
- 1925 AL(F). *Revue universitaire*, 1925, tome 2, p. 294-315. Louis Maigron, Recteur de l'académie de Caen.
1925 AL(H). *Revue universitaire*, 1926, tome 1, p. 1-18. A. Cahen, Inspecteur Général.
1925 CL(F). *Revue universitaire*, 1926, tome 1, p. 97-105. G. Gastinel, Inspecteur Général.
- 1925 CL-ENS(F).** *Revue universitaire*, 1925, tome 2, p. 385-396. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] Il est rare aussi que l'on esquivé la difficulté et que l'on passe rapidement sur ce qui est obscur ou compliqué [p. 388].
- 1926 AG. *Revue universitaire*, 1927, tome 1, p. 193-206. René Durand, chargé de cours à la faculté des lettres de Paris.
1926 AL(F). *Revue universitaire*, 1926, tome 2, p. 385-398. Louis Maigron, Recteur de l'académie de Caen.
1926 AL(H). *Revue universitaire*, 1926, tome 2, p. 292-309. A. Cahen, Inspecteur Général.
1926 CL(F). *Revue universitaire*, 1927, tome 1, p. 289-300. G. Gastinel, Inspecteur Général.
- 1926 CL-ENS(F).** *Revue universitaire*, 1927, tome 1, p. 1-17. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] L'explication est généralement trop *intellectuelle* et semble ne s'intéresser qu'à l'éclaircissement ou à la discussion des idées : il faudra faire une part plus large à l'étude du sentiment, de l'imagination, de l'art. Le lyrisme d'un Musset, l'esprit d'un Boileau, le comique d'un Molière, la malice et la grâce d'un La Fontaine ne tiennent pas seulement aux idées exprimées, mais à la *manière* dont elles sont exprimées, et c'est cette *manière* qu'il faut analyser et dégager [p. 7].
- 1927 AG.** *Revue universitaire*, 1927, tome 2, p. 388-401. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Explication de textes français] De l'insuffisance de documentation il résulte que le jugement d'ensemble se réduit trop volontiers à une **paraphrase** banale du passage qu'on croit avoir expliqué [p. 400].
- 1927 AL(F).** *Revue universitaire*, 1928, tome 1, p. 289-308. Henry Guy, Recteur de l'académie de Grenoble.
[Explication de textes français] [Il importe] à qui veut fournir une interprétation valable, de découvrir l'âme du texte, son centre vital. Si on le manque, tout est manqué, et l'on multipliera en vain les remarques sur les mots, faisant un sort au moindre d'entre eux, leur attribuant des intentions secrètes, se dispersant en **paraphrases** ou signalant, - jeu fort à la mode, - des allitérations dont l'auteur lui-même ne s'était pas avisé. Évidemment, on aurait tort de ne pas étudier tout ce qui, dans la forme, présente vraiment de l'intérêt. Mais, le terrain ainsi déblayé, il faut s'attacher à l'idée maîtresse, la dégager, l'éclairer, puis faire rayonner vers elle les différentes parties du commentaire. Agir autrement, c'est se montrer moins attentif à la pensée qu'à son expression « et laisser sur le verd le noble de l'ouvrage » [p. 302 sq.].
- 1927 AL(H).** *Revue universitaire*, 1927, tome 2, p. 289-306. A. Cahen, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] [Critique des explications « puérides »] qui, comme redoutant de pénétrer un peu profondément dans la pensée, les intentions, les procédés de l'écrivain et n'essayant même pas, d'autre part, de déterminer le sens exact des mots par l'étymologie, par l'histoire, par des références aux textes contemporains, se bornent à substituer aux expressions voulues, choisies par l'auteur, de prétendus synonymes, nécessairement impropres et sans grâce et sans vigueur. C'est une sorte de traduction en langue vulgaire de la prose de La Bruyère ou de la poésie de Victor Hugo [p. 302].
- 1927 CL(F). *Revue universitaire*, 1928, tome 2, p. 1-9. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1927 CL-ENS(F).** *Revue universitaire*, 1928, tome 1, p. 97-112. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général).
[Explication de textes français] Les candidates paraissent plus soucieuses d'analyser des idées, de discuter, - et même de compliquer, - que de sentir vraiment et de faire sentir la beauté d'un texte, la qualité des éléments qui la constituent.
- 1928 AG.** *Revue universitaire*, 1929, tome 1, p. 97-113. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Explication de textes français] Des remarques de grammaire ici ne sont pas tout, ni même l'essentiel. Une **paraphrase**, où l'on se borne à répéter le texte en l'affaiblissant, n'est pas davantage une explication. Après avoir traduit le texte, en précisant les significations douteuses, en s'attachant à discerner les nuances, il reste à l'éclairer en s'aidant de la biographie de l'auteur, de l'histoire, de la connaissance du mouvement général des idées, des circonstances particulières où l'œuvre a été composée, des ouvrages de l'époque qui ont pu exercer sur elle une influence [p. 112].
- 1928 AL(F). *Revue universitaire*, 1929, tome 1, p. 289-302. Henry Guy, Recteur de l'académie de Grenoble.
1928 AL(H). *Revue universitaire*, 1928, tome 2, p. 385-400. A. Cahen, Inspecteur Général honoraire.
[Explication de textes français] Les erreurs et les insuffisances ne sont d'ailleurs pas d'une autre nature que celles que nous avons relevées les années précédentes.// Redisons donc que l'explication d'un texte a pour

- but de nous faire pénétrer la pensée et les sentiments dont il est l'expression, les intentions dont il est inspiré ; de nous faire saisir, avec l'unité du raisonnement qui s'y développe ou du mouvement qui l'anime, les procédés de l'art qui s'y révèle, de l'éclairer au besoin par des références soit aux sources dont il dérive, soit à des textes contemporains, soit à d'autres textes du même auteur [p. 394].
- 1928 CL(F). *Revue universitaire*, 1929, tome 2, p. 12-19. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1928 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1929, tome 1, p. 1-16. G. Gendarme de Béville, Inspecteur Général.
- 1929 AG. *Revue universitaire*, 1930, tome 1, p. 193-210. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Explication de textes français] C'est avec Bossuet que s'est retrouvée le plus fâcheusement la tendance à la **paraphrase** et à un délayage qui n'explique rien et où rien n'est rendu sensible [p. 209].
- 1929 AL(F). *Revue universitaire*, 1930, tome 1, p. 289-305. Henry Guy, Recteur de l'académie de Grenoble.
- 1929 AL(H). *Revue universitaire*, 1929, tome 2, p. 291-306. A. Cahen, Inspecteur Général honoraire.
- 1929 CL(F). *Revue universitaire*, 1930, tome 1, p. 97-104. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1929 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1929, tome 2, p. 385-401. G. Gendarme de Béville, Inspecteur Général.
- 1930 AG. *Revue universitaire*, 1931, tome 1, p. 1-19. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
- 1930 AL(F). *Revue universitaire*, 1931, tome 1, p. 97-112. Henry Guy, Recteur de l'académie de Grenoble.
- 1930 AL(H). *Revue universitaire*, 1930, tome 2, p. 289-304. Albert Cahen, Inspecteur Général honoraire.
[Explication de textes français] [Ce que nous recherchons.] c'est, avec une soumission continue au texte, dont il s'agit de faire comprendre le sens, les intentions et les mérites, la précision des remarques, que, soit qu'elles portent sur la pensée, sur la langue, sur la valeur expressive du style ou des formes métriques, nous voulons toutes opportunes et significatives ; c'est la justesse et la sincérité du sentiment [p. 298].
[Explication de textes en ancien français] Trop de candidats, au lieu de donner du texte une véritable traduction, se contentent d'une **paraphrase** qui conserve les mots de l'original, parce qu'ils ont continué à vivre en français moderne, et bien qu'ils y aient pris un sens tout différent [p. 299].
- 1930 CL(F). *Revue universitaire*, 1931, tome 1, p. 201-207. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1930 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1930, tome 2, p. 289-311. G. Gendarme de Béville, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] On voit qu'elles [les candidates] sont rompues à ce genre difficile de l'explication française qu'une longue pratique leur a rendu familier, puisque c'est sur lui que repose, de plus en plus, dans les classes, l'enseignement de la littérature, - et qui met en œuvre, d'ailleurs, des qualités bien féminines de délicatesse et de goût [p. 391].
- 1931 AG. *Revue universitaire*, 1932, tome 1, p. 1-21. René Durand, chargé de cours à la Sorbonne.
[Explication de textes français] Percevoir les rapports de tous les éléments de l'expression avec le sens, voilà le but. Ce but, trop de candidats le perdent de vue. Ils s'attachent à des explications purement extérieures et formelles et s'attardent à étiqueter les figures de rhétorique qu'ils rencontrent, sans paraître se douter que la forme tient au fond et sans définir les rapports qui les unissent [p. 20].
- 1931 AL(F). *Revue universitaire*, 1932, tome 1, p. 97-108. Henry Guy, Recteur de l'académie de Grenoble.
[Version latine (écrit)] [Chaque écrivain de l'antiquité] avait un génie qui lui était propre, un style qui n'appartenait qu'à lui. Dans l'étroite mesure du possible, ce sont les caractères spécifiques de ce style et de ce génie qu'il s'agirait de reproduire. Et si l'on observe qu'on risque, par là, de ressusciter les « belles infidèles », nous répondrons qu'il importe, en effet, de ne pas imposer de force aux livres anciens des agréments qu'ils n'ont pas, mais qu'il serait encore moins raisonnable de leur enlever ceux qu'ils ont [p. 101].
- 1931 AL(H). *Revue universitaire*, 1931, tome 2, p. 289-306. Albert Cahen, Inspecteur Général honoraire.
[Explication de textes français] Concernant Rousseau, l'explication s'est tournée en discussion des doctrines, - discussion légitime en elle-même, et qu'on peut faire pressentir ; mais, avant de discuter, il faut s'être assuré que l'on comprend et que l'on a fait comprendre. Expliquer, c'est faire comprendre, en essayant de restituer au texte quelque chose de la vie dont son auteur l'avait animé [p. 301].
- 1931 AP(H). *Revue universitaire*, 1932, tome 1, p. 195-200. A. Lalande, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paris.
[Explication de textes latin et grecs] Certains candidats croient-ils donner le change au jury en noyant un mot à mot inexact, approximatif, ou incomplet, dans des commentaires ou des **paraphrases** qui ne s'en distinguent pas ? [On attend au contraire] un mot à mot net et probe, qui montre une intelligence actuelle du texte, qui ne sente pas la traduction apprise d'avance ; ensuite, un commentaire reprenant le sens exact des termes ou des phrases qui présentent une difficulté [p. 198].

- 1931 CL(F).** *Revue universitaire*, 1932, tome 1, p. 385-391. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] L'abus maladroit de notions d'histoire littéraire, parfois erronées, les généralisations excessives débordant le passage à expliquer, le vague, le délayage, la transposition de vers admirables en une prose plate et inexacte ont forcé le jury à se montrer parfois sévère [p. 386].
 [Langue française (écrit), consistant en l'explication d'un texte de La Bruyère] Mais beaucoup essaient de dissimuler sous du verbiage et des commentaires intempestifs une inintelligence évidente du terme à expliquer [p. 387].
- 1931 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1931, tome 2, p. 388-404. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1932 AG. *Revue universitaire*, 1932, tome 2, p. 387-408. Pierre Poux, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.
- 1932 AL(F).** *Revue universitaire*, 1933, tome 1, p. 193-208. Henry Guy, Recteur de l'académie de Grenoble.
 [Explication de textes français] C'est que l'explication d'un texte français, - le plus délicat, sans doute, et le plus difficile de tous les exercices scolaires,- est aussi celui dont on peut attendre, qu'il s'agisse d'orner les esprits ou de cultiver les âmes, les fruits non seulement les meilleurs, mais les plus doux à cueillir. Le commentaire d'un morceau judicieusement choisi offre, en effet, mille richesses diverses, et il n'est pas rare qu'il intéresse à la fois la grammaire, la stylistique, les beaux-arts, la formation du goût, l'histoire littéraire, l'histoire proprement dite et la morale [p. 206 sq.]. Une intelligence disciplinée, une sensibilité vive qui se surveille et se domine, voilà ce que requiert l'explication d'un noble texte. L'art et la nature y ont leur part ; et si l'on nous objecte qu'il est aisé de proposer à autrui un idéal qu'on ne saurait atteindre soi-même, nous en tomberons d'accord, et répondrons que de tels conseils sont moins une règle à suivre qu'un encouragement à bien faire [p. 207].
- 1932 AL(H). *Revue universitaire*, 1932, tome 2, p. 289-304. Albert Cahen, Inspecteur Général honoraire de l'Éducation Nationale¹.
- 1932 CL(F). *Revue universitaire*, 1933, tome 1, p. 289-300. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1932 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1933, tome 1, p. 1-15. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.
- 1933 AG. *Revue universitaire*, 1934, tome 1, p. 1-14. René Durand, professeur honoraire à la Sorbonne.
- 1933 AL(F). *Revue universitaire*, 1934, tome 1, p. 289-306. Henry Guy, Recteur honoraire de l'académie de Grenoble.
- 1933 AL(H).** *Revue universitaire*, 1933, tome 2, p. 289-305. Albert Cahen, Inspecteur Général honoraire de l'Éducation Nationale.
 [Explication de textes français] « Expliquer », c'est faire comprendre. Et c'est donc d'abord, en ce qui nous concerne, faire comprendre à nos auditeurs une langue qui, comme celle d'un Aubigné, d'un Malherbe, d'un Corneille même, par ses tours et son vocabulaire, n'est plus tout à fait la nôtre ; c'est encore faire sentir [...] ; c'est mettre en plein jour le sens d'une allusion [...] ; c'est relever l'expression, le tour, le vers, qui [...] lui a paru traduire enfin exactement le sentiment qui l'inspirait.// [...]. Faire revivre les personnages [...]. [L'appréciation a sa place, mais] nous nous tenons à la définition que nous rappelions plus haut : « Expliquer », c'est faire comprendre, - et c'est donc ici faire pénétrer pleinement à ceux qui nous écoutent la pensée de l'écrivain et leur rendre sensibles son travail et son art [p. 301].
 [Explication de textes en ancien français] En définitive, si « expliquer », c'est, comme nous l'avons dit, faire comprendre, expliquer un texte d'ancien français, c'est d'abord le traduire [p. 306].
- 1933 CL(F). *Revue universitaire*, 1934, tome 1, p. 107-116. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1933 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1933, tome 2, p. 385-400. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.
- 1934 AG.** *Revue universitaire*, 1935, tome 1, p. 97-114. René Durand, professeur honoraire à la faculté des lettres de Paris.
 [Composition française] [Le sujet demandait de définir l'art de Sainte-Beuve] Le savoir des candidats [...] pouvait largement suffire à une analyse de cette sorte : c'est l'effort ou le pouvoir de réflexion qui a manqué. On a trop souvent décomposé, juxtaposé, **paraphrasé** avec plus ou moins d'abondance et de précision : on n'a point expliqué. C'est dire, une fois de plus, que c'est moins la préparation immédiate qui s'est trouvée en défaut que la formation générale de l'esprit [p. 100].
 [Explication de textes grecs et latins] En général, on n'a pas assez le souci d'éclairer les réalités auxquelles le texte fait allusion, de suivre le développement d'une pensée, ou d'analyser les sentiments des personnages mis en scène ; on se borne à un commentaire sur la forme, qui souvent se réduit à une poussière de remarques

1. Cette appellation, toute provisoire, apparaît à quelques reprises à partir de 1932.

- grammaticales plus ou moins élémentaires ou d'observations stylistiques plus ou moins pertinentes. Entre une vaine **paraphrase** et un étalage de connaissances grammaticales ou linguistiques auxquelles le passage expliqué peut servir de prétexte, il y a place pour une analyse vivante qui en fasse ressortir l'intérêt ou la beauté. Trop de ces commentaires, par leur indigence, par leurs lacunes, par une sorte d'indifférence au fond, trahissent un amoindrissement regrettable de la culture humaniste [p. 113].
- [Explication de textes français] Comment se fait-il qu'on ait pu expliquer *La Vigne et la Maison* sans rien savoir ni rien dire de l'enfance de Lamartine, de sa famille, de sa demeure ? [...]// Quelle conclusion en tirer sinon que les candidats ne réalisent point les textes qu'ils se proposent de commenter ? Ils expliquent ou prétendent expliquer dans l'abstrait : de là la pauvreté, la sécheresse, le caractère purement verbal et formel des commentaires, et l'absence presque générale de ce sentiment juste du réel, qui n'est en telle matière que l'intelligence même [p. 114].
- 1934 AL(F). *Revue universitaire*, 1935, tome 1, p. 1-18. Henry Guy, Recteur honoraire.
- 1934 AL(H). *Revue universitaire*, 1934, tome 2, p. 385-407. G. Gastinel, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.
- [Explication de textes français] Devant un auteur français, qui parfois leur semble clair dès la première lecture, ils [les candidats] se trouvent plus désorientés : s'ils ne sont pas doués d'un sens littéraire actif, qui peut bien risquer de les tromper, mais qui, du moins, les pousse dans une certaine direction, ils n'interrogent pas le texte ; c'est eux-mêmes qu'ils interrogent avec inquiétude en se demandant ce qu'il *faut* dire sur le texte. D'où l'intérêt de tomber sur un auteur à la langue éloignée de la nôtre : comparaison de résultats selon les auteurs [p. 405]. Musset, surtout Musset poète lyrique, ne les a pas mieux inspirés que Molière : beaucoup ne savent quelle contenance faire devant son attitude cavalière, et son émotion les glace par la crainte de paraître ridicules : n'ayant rien à dire de net et qui porte, ils se réfugient dans la **paraphrase**. L'éloquence de Rousseau a produit sur eux des effets semblables : on ne se demande pas d'où viennent à l'homme les idées qu'exprime l'écrivain ni ce qu'il y ajoute de personnel ; on disserte à sa suite sur ses dissertations, mais sans vigueur et sans flamme [p. 406].
- 1934 CL(F). *Revue universitaire*, 1935, tome 2, p. 1-9. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1934 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1934, tome 2, p. 289-308. G. Gendarme de Bévoite, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.
- 1935 AG. *Revue universitaire*, 1936, tome 1, p. 97-111. René Durand, professeur honoraire à la Sorbonne.
- [Composition française (écrit)] L'effort d'analyse, quand il ne fait pas absolument défaut, est bien rudimentaire. On se borne à dire que Chateaubriand, dans les *Mémoires*, fait preuve de sensibilité et d'imagination, et l'on s'appuie sur des exemples, - qui ne sont le plus souvent que la **paraphrase** du texte, - ces belles vérités. Ou bien l'on énumère sèchement les divers thèmes lyriques que l'on rencontre dans les *Mémoires* et, ici encore, la **paraphrase** envahit et submerge le discours. La connaissance du texte assurément ne manque pas : certains en possèdent même par cœur des fragments ; tous ou presque tous l'ont lu. Mais l'ont-ils goûté ? L'ont-ils, dans la force exacte du terme, assimilé ? La connaissance s'accompagne-t-elle toujours d'intelligence, c'est-à-dire, - car comprendre, ici, c'est sentir, - de cette puissance de sympathie intellectuelle dont la conquête est précisément l'objet et la fin des études littéraires ? La composition française n'est pas qu'une composition de mémoire [p. 98 *sq.*].
- 1935 AL(F). *Revue universitaire*, 1936, tome 1, p. 193-213. Henry Guy, Recteur honoraire.
- 1935 AL(H). *Revue universitaire*, 1936, tome 1, p. 1-27. G. Gastinel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- [Thème latin (écrit)] En général, les traductions sont trop peu simples et trop peu directes : on **paraphrase**, on contourne, on réduit, ou l'on fausse le sens, on se contente d'à peu près [p. 9].
- [Explication de textes] Quand un texte donne lieu à de bonnes leçons, c'est ordinairement le signe que la majorité des candidats l'ont étudié d'assez près pour ensuite le traduire et l'interpréter avec succès [p. 22].
- 1935 CL(F). *Revue universitaire*, 1936, tome 1, p. 306--313. André Fontaine, Inspecteur Général.
- 1935 CL-ENS(F). *Revue universitaire*, 1935, tome 2, p. 292-313. G. Gendarme de Bévoite, Inspecteur Général des lettres.
- 1936 AG. *Revue universitaire*, 1937, tome 1, p. 1-14. René Durand, professeur honoraire à la Sorbonne.
- 1936 AL(F). *Revue universitaire*, 1937, tome 1, p. 97-116. Pierre Martino, Recteur de l'académie de Poitiers.
- [Explication de textes français] [Liste de ce qu'il faut éviter ; en 2° position :] Rejet de tous les commentaires qui ne sont que **paraphrase**, qui engagent tout de suite dans la voie mauvaise du bavardage [p. 112]. Il faut qu'après une explication les élèves aient le désir de relire le texte, désormais bien compris [p. 113].
- [Explication de textes en ancien ou moyen français] Quand les candidates comprendront-elles qu'il n'y a qu'une méthode d'expliquer un texte, que ce texte soit écrit en grec, en latin, en anglais, en allemand, en français du XII^e, du XVI^e ou du XX^e siècle ? Expliquer un texte, c'est montrer qu'on l'a compris et le faire comprendre aux autres, et, pour cela, en établir d'abord le sens précis, puis en faire remarquer les particularités grammaticales, en éclairer les idées, en apprécier la valeur artistique [p. 114 *sq.*].

- [Explication de textes grecs] Disons encore que traduire ne suffit pas, qu'ensuite, il faut justifier sa traduction par un commentaire de la forme et du fond, en particulier dégager les particularités grammaticales et stylistiques du passage, interpréter la pensée et les sentiments de l'auteur [p. 115].
- 1936 AL(H).** *Revue universitaire*, 1936, tome 2, p. 385-411. G. Gastinel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- [Thème latin (écrit)] La traduction est trop peu « directe », elle manque d'exactitude et de simplicité ; on substitue la glose au texte, et cette tendance à l'« à peu près » entraîne au faux-sens, voire au contresens ou au non-sens [p. 396].
- [Explication de textes français] Au lieu du commentaire sobre, mais littéral quand il le faut, dégageant à la fois le sens des mots et leur valeur expressive, organisant peu à peu les remarques de détail et les orientant vers une conclusion à la fois ferme et précise, on se jette dans une **paraphrase** diffuse, à laquelle s'ajoutent, pour finir, des vues trop générales et trop vagues. Très rarement on a le courage ou la force de se placer en face du texte pour y trouver l'auteur ou les personnages ou l'idée centrale [p. 405].
- 1936 CL(F).** *Revue universitaire*, 1937, tome 1, p. 15-23. André Fontaine, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1936 CL-ENS(F).** *Revue universitaire*, 1936, tome 2, p. 289-311. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1937 AG.** *Revue universitaire*, 1937, tome 2, p. 385-403. Pierre Poux, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1937 AL(F).** *Revue universitaire*, 1938, tome 1, p. 289-306. Pierre Martino, Recteur de l'académie de Poitiers.
- 1937 AL(H).** *Revue universitaire*, 1938, tome 1, p. 1-29. G. Gastinel, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
- 1937 AP(H).** *Revue universitaire*, 1938, tome 1, p. 97-104. Léon Brunshvicg, professeur à la faculté des lettres de Paris.
- [Explication de textes grecs] Nous nous sommes trouvés trop souvent en présence de simples **paraphrases** qui n'évitaient ni le vide ni l'ennui [p. 102].
- 1937 CL-ENS(F).** *Revue universitaire*, 1937, tome 2, p. 289-309. G. Gendarme de Bévotte, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
- [Explication de textes français] Il ne s'agit pas, comme on le fait souvent, de **paraphraser** un texte et de mettre en mauvaise prose ce qu'un poète a dit en excellents vers. Il s'agit de dégager la pensée maîtresse d'un morceau, d'en expliquer le sens historique, moral, philosophique, ou la valeur esthétique, d'analyser les procédés par lesquels l'auteur a développé et exprimé ses idées ou réalisé l'œuvre d'art qu'il a conçue. Pour ce faire, le commentaire doit porter sur les idées, les sentiments, les situer dans l'ensemble de l'œuvre, dans leur milieu et dans leur temps, dégager du morceau étudié et considéré comme une sorte de microcosme la qualité et la nature du génie ou du talent de l'écrivain, la valeur et la portée de ses écrits, leur place dans le mouvement littéraire contemporain et général [p. 294].
- 1938 AG.** *Revue universitaire*, 1938, tome 2, p. 385-407. Pierre Poux, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- [Explication de textes français] Trop souvent le texte, mal replacé dans l'ensemble d'où il a été détaché, lu d'un ton morne ou déclamé, au contraire, - et c'est pis encore,- d'une voix emphatique qui ne dégage ni le mouvement général ni les nuances de la pensée, est ensuite enrobé dans une **paraphrase** verbeuse qui parfois fait songer à celle que Mascarille donne de son propre impromptu. Le premier soin du candidat qui prépare un texte doit être de choisir les mots, les tours, les allusions qui veulent être expliquées et de déterminer les points sur lesquels portera son commentaire. Il est aussi vain d'étudier l'un après l'autre tous les mots d'une phrase que de disserter sur cette phrase prise en son ensemble avant d'en avoir éclairé le détail [p. 403].
- 1938 AL(F).** *Revue universitaire*, 1939, tome 1, p. 289-306. Pierre Martino, Recteur de l'académie d'Alger.
- 1938 AL(H).** *Revue universitaire*, 1939, tome 1, p. 97-126. G. Gastinel, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
- [Explication de textes français] Certains, heureusement rares, et malgré les avertissements que nous avons plusieurs fois donnés, substituent au commentaire littéral une sorte de dissertation qui se perd en généralités oiseuses. Ceux mêmes qui s'efforcent à un commentaire méthodique versent souvent dans une **paraphrase** vague et prolix, au lieu de dégager chaque fois le sens et la valeur de l'expression, de préciser dans ses justes limites l'originalité du passage [p. 120].

- 1938 CL(F). *Revue universitaire*, 1938, tome 1, p. 105-110. André Fontaine, Inspecteur Général honoraire Instruction Publique.
- 1943 AG. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, n°10, décembre 1944, p. 546-557. Gaston Cayrou, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1943 AL(F)**. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, n°11, décembre 1944, p. 650-658. Non signé.
L'explication doit nous faire vivre avec l'auteur, dans l'élaboration même de sa pensée, révéler l'intention, le sentiment général d'où tous les mots dérivent [...]. L'explication française requiert une profonde sympathie [...]. Une explication française parfaite serait celle où toutes les remarques de détail tendraient à une fin unique : ressusciter le créateur à l'instant de sa création [p. 656 sq.].
- 1943 AL(H)**. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, n° 6, novembre 1944, p. 323-329. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
Toute remarque est vaine qui n'est pas tirée du texte. Non qu'il faille faire un sort à tous les mots et se mettre à l'école de Mascarille commentant son impromptu. Expliquer, ce n'est pas **paraphraser** ce qui est clair en esquivant ce qui est obscur, ni redire dans une langue incertaine ce qu'un grand écrivain a déjà dit en termes définitifs. Expliquer c'est d'abord choisir [p. 327].
- 1944 AG(F). Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, n°39, juillet 1945, p. 2706-2717. P. Poux, Inspecteur Général de l'Instruction Publique honoraire.
- 1944 AL(F)¹. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, n°30, mai 1945, p. 1970-1971. Non signé.
- 1944 (retardé) et 1945 CLC(H)**. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 3 décembre 1945, p. 16-19. Abraham, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] [Il faut éviter] la dispersion qui lasse l'intérêt, une incohérente minutie d'observations particulières qui veulent tout expliquer, ne font rien comprendre et ne mènent nulle part - sans pour autant tomber dans l'excès contraire : la **paraphrase** qui flotte autour du texte comme un vêtement trop grand et se satisfait aisément de formules conventionnelles [p. 19].
- 1944 et 1945 AL(H). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 17 janvier 1946, p. 5-10. Edmond Faral, membre de l'Institut, administrateur du Collège de France.
- 1945 AG(F)**. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 7 février 1946, p. 8-13. Poux², Inspecteur Général honoraire.
[Explication de textes grecs] Le commentaire atteste un défaut général de culture. Les éclaircissements d'ordre historique ou légendaire sont souvent absents ; quand ils existent, ils ne sont pas toujours pertinents. Le commentaire littéraire est réduit le plus souvent à une simple **paraphrase**, suivie, en guise de conclusion, d'un résumé maladroit de tout ce qui a été dit ou écrit sur l'auteur considéré [p. 12].
- 1945 AL(F)**. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 29 novembre 1945, p. 13-17. Jacques Desjardins, Inspecteur Général.
[Explication de textes français] L'explication littéraire d'un texte est un exercice difficile, qui exige des qualités éminentes et la réunion de dons très divers. Un des aspects de cette difficulté c'est qu'aucune méthodologie ne peut se flatter ni de la résoudre ni même de la définir parfaitement. La seule règle générale de méthode est que la méthode doit être toujours adaptée au texte [...]. Sans doute peut-on dire, sans dogmatisme excessif, que ce qui a été pour l'écrivain *l'idée créatrice*, ou, si l'on veut, son intention dominante, celle à laquelle il a subordonné le plan, l'expression, le choix des termes et des rythmes, doit devenir pour l'explication *l'idée organisatrice* et le principe de composition [...]. Mais il est bien plus facile de formuler ces principes généraux que de réussir une explication particulière. La sensibilité esthétique et morale, le don de sympathiser avec l'auteur et de communiquer ce qu'on ressent échappent aux formules et ne relèvent guère de préceptes définis. Or, quand cette sensibilité et ce don font défaut, aucune vraie réussite n'est possible [p. 17].
[Explication de textes en ancien français] Le commentaire littéraire ne saurait se réduire à une simple **paraphrase** [p. 17].
- 1946 AG(F). *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°1, p. 25-32. Adrien Cart, Inspecteur Général.
- 1946 AG(H)**. *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°1, p. 17-25. Mario Roques, membre de l'Institut, professeur au Collège de France.
[Explication de textes latins (préparée)] Il ne faut pas se borner à développer des idées générales, qui ne se rapportent pas toujours au texte expliqué, ou bien s'astreindre à reprendre tous les mots, à faire sur leur emploi les remarques les plus banales, à se traîner péniblement sur le texte, à tel point que le commentaire

1. Il s'agit d'un « rapport succinct ». Le concours a été retardé et a eu lieu en décembre au lieu de mai (cf. Chervel, 1993, p. 192).

2. On trouve *Roux* en signature, mais *Poux* dans les notes. C'est ce nom qui est le bon : voir les précédents rapports de l'AG(H).

n'est plus qu'une **paraphrase** fastidieuse et vide : il faut dire ce qui est nécessaire à l'intelligence du texte ; encore faut-il faire un choix [p. 20].

[Explication de textes français] Beaucoup de commentaires de détail ont été de verbeuses **paraphrases** : les points évidents sont abondamment commentés, les difficultés passées sous silence ou expliquées à contre-sens¹. Peu de candidats ont été capables de traduire très exactement les textes de Montaigne, où fourmillent les particularités de vocabulaire. Beaucoup ont dédaigné d'expliquer le sens des mots chez Racine, oubliant qu'un lecteur même averti risque constamment le contre-sens ou le faux-sens [p. 21 *sq.*]. Il est parfois nécessaire de prouver des connaissances biographiques [...]. La connaissance des sources peut être indispensable [...]. Un grand défaut vient de l'ignorance des réalités. Un candidat a qualifié les abeilles de « coléoptères », un autre, étudiant une transposition d'art [...], n'a pas vu qu'il s'agissait d'une tapisserie, malgré l'indication « quoique un peu mangé par les vers ». On oublie trop volontiers enfin que le commentaire d'ensemble implique nécessairement des remarques sur la forme. Il vaut mieux éviter, si possible, le banal schéma du « fond » et de la « forme », et intégrer tel aspect caractéristique de l'art à tel aspect caractéristique des sentiments et des idées, mais il faut parler de la forme et, s'il y a lieu, aussi du rythme et apprécier l'un et l'autre [p. 22].

1946 AL(F). *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°1, p. 10-16. Jacques Desjardins, Inspecteur Général.

[Explication de textes français (rapport de M. Moreau, professeur à la faculté des lettres de Lyon)] Sans doute n'est-il pas utile d'insister sur d'autres conseils qui s'imposent d'eux-mêmes : ne pas laisser dégénérer en **paraphrase** ce qui doit être analysé [p. 15].

[Explication de textes en ancien français (rapport de M. Bossuat, professeur à l'École nationale des Chartes)] Quant au commentaire littéraire, il ne s'écartera de la simple **paraphrase** que si l'on possède non seulement une bonne connaissance de l'œuvre, mais aussi des aperçus sur le genre littéraire auquel elle appartient et sur la civilisation de son époque [p. 16].

1946 AL(H). *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°1, p. 5-10. Edmond Faral, membre de l'Institut, administrateur du Collège de France.

[Explication de textes français] S'il est une vérité qui se passe de démonstration, c'est qu'une explication doit éclairer le texte auquel elle s'applique : or, beaucoup de celles que nous avons entendues n'ont abouti qu'à obscurcir ce qui allait de soi ou à fausser ce qui méritait attention. Chacun des textes proposés avait son unité et posait une sorte de problème : pensée à dégager et à juger, sentiments à analyser et à préciser, secrets d'art à démêler. Il fallait, tout d'abord, l'embrasser dans son ensemble, en faire apparaître le mouvement, les lignes de force ; puis, pour les détails, choisir et s'arrêter à ceux qui comptent et qui apportent de la lumière. [Mais après la lecture (mauvaise),] beaucoup de candidats [...] parlent au hasard et, s'accrochant au premier mot venu, ils se laissent aller à des associations d'idées, où ils croient trouver leur salut, et qui aboutissent proprement à l'extravagance. Pendant ce temps, l'essentiel leur échappe ; et quand ils ont bien multiplié les rapprochements oiseux, amené des idées toutes faites, répété des jugements reçus, s'il leur arrive, par accident, de toucher à un point qui intéresse réellement le sujet, on s'aperçoit qu'ils n'ont rien compris [p. 9].

1946 CLC(F). *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°3, p. 6-9. M. Humbert, professeur à la faculté des lettres de Lille.

1946 CLC(H). *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°3, p. 3-6. Marcel Abraham, Inspecteur Général.

1946 CLM. *L'Éducation Nationale* 1947, n° spécial n°3, p. 21-24. Masbou, Inspecteur Général.

1947 AG(F). *L'Éducation Nationale*, 1948, n° spécial 1, p. 22-29. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Pour trop de candidates encore, l'explication reste une **paraphrase** ponctuée de remarques de grammaire théorique, qui n'éclaircissent rien. On rappellera qu'expliquer un texte, c'est voir les problèmes qu'il pose, problèmes d'idées ou d'art, et les éclairer à partir d'une étude scrupuleuse du mot dont on serre le sens, de la phrase dont on étudie les rapports et le rythme, de tous les procédés d'expression prosaïques ou poétiques par où se révèlent un esprit ou une nature d'écrivain, une époque [p. 27].

[Explication de textes latins (improvisée)] Nous avons été frappés par la pauvreté, l'insuffisance des remarques, l'abus des **paraphrases** sans prise directe avec le texte [p. 28].

1947 AG(H). *L'Éducation Nationale*, 1948, n° spécial 1, p. 15-22. Mario Roques, membre de l'Institut, Président de section à l'École des Hautes Études.

[Explication de textes latins (préparée)] Pour le commentaire, il faut éviter avant tout la **paraphrase**, les redites, les remarques oiseuses ou élémentaires sur tous les mots, les clichés ou les phrases de manuel, qui le plus souvent, tombent à faux [p. 17].

1947 AL(F). *L'Éducation Nationale*, 1948, n° spécial 1, p. 9-15. Jacques Desjardins, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] L'explication française est un genre qui a ses lois propres. On ne saurait les méconnaître [...]. Il n'y a pas d'ailleurs un type unique d'explication. On ne doit pas expliquer de la même

1. Sic pour l'orthographe.

- manière un texte de Rabelais et un texte de Rousseau par exemple [...]. On recommande au candidat [localisation, lecture, plan du texte], d'expliquer enfin son mouvement intime, son élan, de revivre en quelque sorte la création de l'auteur [...]. La **paraphrase** semble à certaines [candidates], et elles ne sont pas en petit nombre, un moyen suffisant de connaître la pensée et la forme de l'auteur [...]. Telle page débordante de rhétorique passionnée, où le Rousseau des *Confessions* essaie d'expliquer sa droiture, donne lieu à une série de petites remarques insignifiantes, à une **paraphrase** continue où les mots irremplaçables sont remplacés par d'autres insignifiants. On croit Molière facile à expliquer, et on se contente de lieux communs, reste d'une culture *scolaire* au mauvais sens du mot [p. 14].
- [Explication de textes latin et grecs (préparée)] Tantôt enfin, on propose, en guise de commentaire, une **paraphrase** verbeuse qui n'élucide rien et ne fait même pas apparaître la suite des idées [p. 15].
- 1947 AL(H)**. *L'Éducation Nationale*, 1948, n° spécial 1, p. 4-9. E. Faral, membre de l'Institut, administrateur du Collège de France.
- [Explication de textes français] [Divers défauts :] En chacun de ces cas, l'auditeur s'est trouvé déçu : on ne lui a rien expliqué, non plus que lorsque d'autres candidats encore ont cru s'acquitter de leur tâche par des **paraphrases**, des gloses sans but, des remarques oiseuses et disproportionnées [p. 8].
- 1948 AG(F)**. *L'Éducation Nationale*, 1949, n° spécial 1, p. 24-31. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- [Explication de textes français] De cette épreuve, sans nul doute difficile, les résultats ont souvent paru ternes [...]. Les candidates semblent mieux savoir cependant ce qu'il faut éviter, la **paraphrase** et la leçon à propos d'un texte, et ce qu'on attend d'elles [p. 30].
- 1948 AG(H)**. *L'Éducation Nationale*, 1949, n° spécial 1, p. 19-24. Mario Roques, membre de l'Institut, Président de section à l'École des Hautes Études.
- [Explication de textes latins (préparée)] [Dans le commentaire] Il faut aussi éviter de reprendre la traduction, de la **paraphraser**, ou de vouloir faire un sort à tous les mots du texte par un commentaire oiseux, par des remarques banales ou élémentaires [p. 21].
- [Explication de textes français] La lecture du texte est déjà une première explication [p. 22].
- 1948 AL(F)**. *L'Éducation Nationale*, 1949, n° spécial 1, p. 23-19. Jacques Desjardins, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- [Explication de textes français] Ce qui a été pour l'écrivain l'*idée créatrice* doit être retrouvé, et devenir, pour l'explication, l'*idée organisatrice* [...]. À ce principe d'*unité* il faut ajouter le principe de *sympathie* [p. 18].
- [Explication de textes latins et grecs (préparées)] Le commentaire [...] est trop souvent sans intérêt, soit qu'il se réduise à presque rien, soit qu'il traîne dans les longueurs fastidieuses d'une très vaine **paraphrase**. Ce que nous avons dit plus haut sur le principe d'*unité* et sur le principe de *sympathie* vaut également ici. Le bon commentaire d'un texte ancien, comme le bon commentaire d'un texte français va à l'essentiel, retrouve l'intention de l'auteur, fait ressortir le caractère de son génie ou de son talent [p. 18].
- 1948 AL(H)**. *L'Éducation Nationale*, 1949, n° spécial 1, p. 5-12. E. Faral, membre de l'Institut, administrateur du Collège de France.
- [Explication de textes français] La lecture, réfléchie et juste, fait plus que d'introduire à l'intelligence du texte : elle est déjà une interprétation. [Des progrès] On sait mieux qu'il faut saisir le texte au plus vite et tâcher de lui arracher son secret, c'est-à-dire d'éclairer les intentions de l'auteur et de juger les moyens qu'il a mis en œuvre [...]. Les défauts des mauvaises explications ont été ceux que l'on pouvait attendre : le vide, la légèreté, la **paraphrase**, la confusion, l'insincérité [p. 9].
- [Observations générales] Un fait est certain : c'est que le français lui-même n'est plus connu et, par conséquent ne peut plus être aimé comme devrait l'être une langue préparée par des siècles de travail pour être, comme elle l'est, l'instrument le plus parfait de la pensée [p. 12].
- 1949 AG(F)**. Imprimerie Nationale. Jacques Desjardins, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- [Explication de textes français] On [les candidates] a tenu compte cependant des critiques antérieurement faites. On **paraphrase** moins ; on essaie d'analyser et de conclure [...]. Rappelons enfin qu'il n'existe pas de méthode stéréotypée. Le but étant de mettre en relief les caractéristiques d'un texte, on n'aborde pas un poème de Malherbe comme un poème de Vigny, une page de sermon, comme une page de mémoires [p. 10].
- 1949 AL(F)**. Imprimerie Nationale. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1949 AL(H)**. Imprimerie Nationale Pierre Martino, Recteur d'académie, Inspecteur Général de l'Instruction Publique de l'enseignement supérieur.
- [Explication de textes français] Cette épreuve est une des plus indicatives du concours : elle correspond assez exactement à la tâche que le professeur doit accomplir quotidiennement dans une classe de français [...]. Beaucoup de candidats rampent sur leur texte ; il s'attachent aux mots ou aux phrases, sans prendre jamais de la hauteur, sans chercher d'abord à saisir un ensemble ; ils aboutissent ainsi à la pire des contrefaçons, à la **paraphrase**. Il y a des **paraphrases** disertes, voire solennelles, d'autres tâtonnantes et humiliées ; elles sont également inefficaces.// Pour expliquer un texte, il faut entrer dans le jeu de l'écrivain [p. 9].

[Explication de textes latins (préparée)] Même quand le texte avait été compris, correctement traduit, trop souvent le commentaire s'étirait en une insipide **paraphrase**, destinée manifestement à remplir tant bien que mal le dernier quart d'heure ! [p. 11]

1950 AG(F). Imprimerie Nationale. Jacques Desjardins, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1950 AG(H). Imprimerie Nationale. Mario Roques, membre de l'Institut, Président de section à l'École des Hautes Études.

[Explication de textes français] On ne veut signaler que d'un mot l'ignorance complète des règles élémentaires de l'explication française où demeurent certains candidats, dont le prétendu commentaire prend la forme d'une morne **paraphrase** rampant paresseusement sur les phrases mêmes de l'auteur. Une telle carence, de la part de candidats à l'agrégation, est vraiment scandaleuse [p. 5].

1950 AL(F). Imprimerie Nationale. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1950 AL(H). Imprimerie Nationale. Pierre Martino, Recteur d'académie, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur.

[Explication de textes français] Ils parlent trop et trop longtemps [...]. Ils *parlent* beaucoup et ne disent pas assez. Leurs explications aboutissent souvent à noyer de beaux textes sous une inondation de mots [p. 7].

[Explication de textes (préparée)] Les explications avaient été, cette année, choisies dans les auteurs inscrits au programme. On pouvait espérer que la traduction et le commentaire seraient, dans l'ensemble, meilleurs que l'an dernier, alors que les explications étaient choisies hors programme. Cet espoir s'est réalisé ; l'impression d'ensemble est meilleure. La méthode a été plus précise [...]. Le commentaire, lui, a témoigné encore de beaucoup d'inexpérience [p. 8].

1950 CLC(H) [CAEC¹]. Imprimerie Nationale. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1951 AG(F). Imprimerie Nationale. Jacques Desjardins, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Les dons et la méthode que requiert l'explication française ont été souvent définis dans ces rapports. Au nombre des premiers figure la faculté de sympathiser avec des auteurs et des textes très différents entre eux et très différents de soi-même [...]. [Une candidate « intelligente » a fait cependant sur deux sonnets de *Sagesse*] un commentaire étriqué, nullement accordé au texte, et qui, se limitant à quelques mots détachés et à quelques effets de rythme appréciés sans rapport avec la pensée, ne restituait à aucun degré l'émotion inspiratrice. [...] C'est un talent difficile de se mettre exactement dans la perspective où l'auteur a conçu son œuvre, de retrouver ou sa vision ou la nuance exacte de ses sentiments ou les mouvements de son esprit [p. 9 sq.].

1951 AG(H). Imprimerie Nationale. Mario Roques, membre de l'Institut, Président de section à l'École des Hautes Études.

[Explication de textes français] La méthode est en progrès [p. 6].

1951 AL(F). Imprimerie Nationale. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1951 AL(H). Imprimerie Nationale. Pierre Martino, Recteur d'académie, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur.

[Explication de textes français (préparée)] Le principal défaut du commentaire reste, cette année encore, la prolixité, le bavardage. Parfois même un déluge verbal, une plate et fastidieuse **paraphrase** du texte ; le petit nombre et l'insignifiance des remarques éparses dans ce flot apparaissent cruellement. Certains candidats, plus maladroits encore, relisent, au cours de ce commentaire, tout le texte grec (et c'est la troisième fois), parce qu'ils n'ont point fixé à l'avance les points sur lesquels portera leur commentaire.// C'est la détermination de ces points qui, pour beaucoup de candidats, constitue évidemment la difficulté [...]. Le commentaire doit être sobre, fuir la **paraphrase** et être ordonné tout entier en vue de l'explication et de la mise en valeur du texte [p. 8].

1951 CLC(F) [CAEC]. Imprimerie Nationale. M. Humbert, professeur à la faculté des lettres de Lille.

[Explication de textes français] La méthode [...] est défailante [...]. Nous avons su pousser très loin l'indulgence : il nous est même arrivé de donner la note 12 à une explication des *Confessions* - dans laquelle cependant aucune allusion au texte n'avait été faite à aucun moment - mais où une espèce de commentaire parallèle avait été réalisé avec tant de justesse et une connaissance si authentique de Rousseau qu'il nous eût paru injuste de sanctionner, comme il aurait été normal, une telle erreur dans la méthode [p. 5].

[Explication de textes latins] Dans le commentaire proprement dit, on a souvent, cette année encore, déploré une pauvreté qui, parfois, confine à la nullité. On ne sait pas ce que c'est qu'une explication, que l'on confond avec une **paraphrase** molle et verbeuse [p. 5].

1. En 1941, le gouvernement de Vichy crée les certificats d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, fondés sur la bivalence (voir Chervel, 1993, p. 209).

- 1951 CLC(F) [CAPES¹]. Institut pédagogique national. M. Barthélémy, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1951 CLC(H) [CAPES²]. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1951 CLC(H) [CAEC]**. Imprimerie Nationale. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] La technique assez délicate de l'explication de texte échappe encore à certains candidats.// Les uns s'enlisent dans la **paraphrase** et il est affligeant de voir délayer ainsi telle page de Voltaire étincelante d'espièglerie et de malice, tel portrait, tout en nuance, de Renan [p. 3].
- 1951 CLM [CAEC³]. Institut pédagogique national. S. Gotteland, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1952 AL(F). Imprimerie Nationale. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1952 AL(H)**. Imprimerie Nationale. Pierre Martino, Recteur d'académie, Inspecteur Général de l'enseignement supérieur.
[Explication de textes français] L'explication française est un travail d'explication ; on ne doit pas lui substituer un vague commentaire, qui, surajouté, apparaît comme un bavardage inutile ou une séance d'escamotage [p. 8].
[Explication de textes (préparée)] Certains candidats divisent leur commentaire en deux parties : ils commencent par justifier, du point de vue grammatical, certaines de leurs traductions, avant d'aborder le commentaire dit littéraire. Il paraît préférable de reprendre, en suivant l'ordre du texte, tout ce qui appelle un commentaire, soit pour la grammaire soit pour le style ou le fond d'idées, mais en évitant la **paraphrase**, toujours fastidieuse [p. 8].
- 1952 CLC(F) [CAPES « ancien régime »]**⁴. Imprimerie Nationale. M. Barthélémy, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes grecs] Ne sachant quoi dire, certains candidats substituent au commentaire une **paraphrase** du texte, sans chercher les mouvements de la pensée ni apprécier d'évidentes qualités littéraires [p. 5].
- 1952 CLC(H) [CAPES « ancien régime »]. Institut pédagogique national. M. Truchelut, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1952 CLC(H) [CAPES « nouveau régime »]⁵. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1952 CLM⁶. Institut pédagogique national. S. Gotteland, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, Doyen de la Faculté des lettres de Rennes.
- 1953 AG(H)**. Institut pédagogique national, Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Certains défauts graves tendent, dans l'ensemble, à disparaître [...]. Les candidats ont renoncé, en général, à remplacer le commentaire serré d'une page qu'on leur demande par l'exposé de vagues et oiseuses généralités sur l'auteur. Dans une certaine mesure, les ravages de la **paraphrase** sont également moins sensibles [p. 17].
- 1953 AL(F)**. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes latins (préparée)] Si un article récent a paru sur Plaute, si tel texte de Sénèque **paraphrase** une page de Platon, il faut le savoir [p. 21].
[Explication de textes grecs (préparée)] Il est agréable d'entendre, après une lecture intelligente qui est déjà un commencement d'explication littéraire, un mot à mot ferme, suivi d'une traduction non lue, où l'on sent l'effort d'un esprit clair et sûr. Mais le commentaire reste trop souvent une **paraphrase** banale, qui ne retient pas l'attention de l'auditeur et se perd dans les sables. Là est la vraie difficulté : choisir ce qui mérite d'être relevé et commenté [...]. Les candidates doivent s'imaginer être devant une classe et se demander comment elles retiendraient l'attention des élèves et satisferaient leur curiosité [p. 22].

1. Première session du CAPES (F) institué par le décret du 1er avril 1950, et organisé par l'arrêté du 22 mai 1950, dans le cadre d'un « plan de liquidation » des licenciés non titulaires (voir Chervel, 1993, p. 209, note 62). 19 candidates inscrites.

2. Première session du CAPES (H) selon le décret du 1^{er} avril 1950 (voir ci-dessus, note 49). 8 candidats inscrits.

3. Note à la p. 2 : deux candidats (une femme, un homme) se sont présentés au CAPES récemment créé (voir ci-dessus, note 49) : il n'y a donc pas de rapport spécial pour ce concours.

4. Il s'agit du CAPES créé par le décret du 1^{er} avril 1950 (voir ci-dessus, note 49). Le nouveau CAPES est créé par le décret du 17 janvier 1952 (voir Chervel, 1993, p. 209).

5. Il s'agit du nouveau CAPES créé par le décret du 17 janvier 1952, en remplacement du CAEC. Le CAPES « ancien régime » durera jusqu'en 1955.

6. Un même jury pour trois concours (les concours masculins et féminins étant en outre confondus) : CAEC, CAPES (« ancien régime»), CAPES (« nouveau régime »), mais plusieurs rapports en un seul livret.

- 1953 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Martino, Recteur d'académie, Inspecteur Général honoraire de l'enseignement supérieur.
[Explication de textes (préparée)] Les étudiants ont du mal à voir les textes d'un regard net et neuf, à distinguer leur physionomie propre, leur intérêt particulier. Entre la page qu'ils lisent et leur esprit s'interpose toujours quelque écran. Il leur faut à tout prix infliger un plan passe-partout à tous les morceaux. Il leur faut retrouver dans toutes les pages d'un auteur les caractères généraux que la critique s'accorde à reconnaître à l'ensemble de son œuvre. Plaute est toujours comique, Sénèque toujours dramatique, toujours profond psychologue, etc... Maladroits à dominer une argumentation, à dégager l'esprit d'une scène, la qualité d'une analyse ou d'un style, ils ne savent pas davantage choisir les détails à commenter. De là tant de remarques insipides ou inopportunes, et tant de silences surprenants, qu'ils soient concertés ou étourdis. De là surtout ce glissement trop fréquent à la **paraphrase** [p. 20 *sq.*].
- 1953 CLC(F)** [CAPES « ancien régime »]. Institut pédagogique national. M. Barthélémy, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Plusieurs candidates, de leur côté, s'imaginent faussement qu'elles doivent procéder comme dans leur classe de 6ème, et elles perdent leur temps à des remarques de grammaire élémentaire. Elles oublient qu'elles s'adressent à un jury pour prouver leurs connaissances et leurs qualités d'esprit, et qu'elles doivent viser au plus délicat et au plus haut [p. 7].
- 1953 CLC(H)** [CAPES « ancien régime »]. Institut pédagogique national. M. Truchelut, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1953 CLC(H)** [CAPES « nouveau régime »]. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1953 CLM¹**. Institut pédagogique national. H. Legrand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, Doyen de la faculté des lettres de Rennes.
[Explication de textes français] Sauf de rares exceptions, les candidats connaissent la méthode formelle de l'explication de texte, mais ils semblent peu familiarisés avec la pratique [...]. L'ensemble des candidats s'est montré encore très scolaire [p. 18].
- 1954 AG(H)**. Institut pédagogique national, Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'on sait du reste que cet exercice est des plus difficiles, que le meilleur professeur y est rarement satisfait de soi, que chaque texte pose un problème différent, et qu'en conséquence on ne saurait appliquer un schéma invariable. Cette leçon de prudence et de modestie rappelée, le candidat ne doit pas se sentir totalement désarmé : s'il n'y a pas de scolastique, il y a une logique de l'explication française, qui découle de son objet même [p. 20].
- 1954 AL(F)**. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication d'un texte d'ancien français] [Le commentaire littéraire] a souvent été conçu comme une vaine **paraphrase** des vers traduits et le rappel plus ou moins habile des thèmes les plus généraux du roman [*Érec et Énide*], alors qu'il fallait avant tout partir du passage proposé pour en déterminer l'intérêt particulier, littéraire, psychologique, historique, etc. [p. 23].
- 1954 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (rapport de M. Jourda, professeur à la faculté des lettres de Montpellier)] Ils ne s'exerceront jamais trop aux formes les plus humbles de l'explication française : la recherche de l'idée générale, la traduction sûre de mots que l'on croit comprendre [p. 24].
[Explication de textes latins (préparée) (rapport de M. Pons, professeur de première supérieure au lycée Louis le Grand)] Des textes qui semblaient compris, dont la traduction avait été à peu près convenable, n'ont bénéficié que de commentaires faux, inadéquats, malfaisants. À côté de ces erreurs grossières, la **paraphrase** impuissante, si fréquente, apparaît presque comme un moindre mal [p. 26].
- 1954 CLC(H)**. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Mais si dans la plupart des cas - et hormis quelques exceptions qui prennent des airs de paradoxe, de maladresse insigne ou de défi - la technique de l'explication est en progrès, on ne saurait dire que la simplicité, le naturel, l'expression directe et vivante soient des qualités communes [...]. Peut-être certaines prétentions retomberaient-elles, certaines gênes seraient-elles dénouées si l'on voulait bien imaginer que, par delà les quinquagénaires du jury, on s'adresse à une classe de seconde ou de première [p. 10].

1. Un même jury pour deux concours (masculins et féminins confondus) : CAPES dits « ancien régime » et « nouveau régime », mais deux rapports en un seul livret. Il en est de même en 1954.

- 1954 CLM. Institut pédagogique national. H. Legrand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, doyen de la faculté des lettres de Rennes.
- 1955 AG(F). Institut pédagogique national. A. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1955 AG(H)**. Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Devant l'ennui trop souvent distillé, le jury s'est demandé avec inquiétude comment certains comprennent ce qu'on appelle « l'éveil des jeunes intelligences au sens littéraire » ; avec eux la méthode, par une consternante caricature, devient un lit de Procuste où le texte est impitoyablement découpé, tiraillé, un pédantisme myope qui ne voit plus que chiasmes, métonymies, prosodie et jusqu'à sémantique, une pénible **paraphrase** qui délaie en impuissantes platitudes le plus beau style, les plus riches pensées [p. 20].
- 1955 AL(F). Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1955 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes latins (préparée) (rapport de M. Pons, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Le péché mortel, dans le commentaire, demeure la **paraphrase**. On noie sous les mots une pensée claire. Ou l'on accumule de menus détails, sans destination. Les arbres empêchent de voir la forêt. Ou l'on applique automatiquement à tous les textes des catégories factices [p. 25].
- 1955 CLC(H). Institut pédagogique national. M. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1956 AG(F)**. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Est-ce ainsi que l'on pourrait prétendre éclairer ou séduire une classe ? [p. 25] Une explication doit être orientée : l'expérience pédagogique enseigne qu'aucune classe ne demeure indifférente à la parole du maître lorsque l'explication est orientée - et que cette orientation est celle du texte même [...] alors revivent les intentions parfois discrètes, mais non moins amères ou douloureuses, généreuses ou cinglantes d'un auteur qui est d'abord un homme. Il paraît difficile de prétendre avoir expliqué un texte si l'on n'en a pas d'abord ressaisi le « sens ». Aussi bien, comment pourra-t-on interpréter un jour les Instructions du 5 juin 1953 sur la formation morale par l'explication des textes français, si l'on est incapable de revivre, quand le texte l'impose, l'expérience morale qui anime une belle page ?// On ne saurait nous accuser de dogmatisme. Loin de nous la tyrannie d'une orthodoxie, d'un critère officiel ! Toute méthode est saine, toute présentation pertinente, si le texte s'illumine, si l'étudiant, évitant « une **paraphrase** vaguement laudative ou un étalage de pseudo-érudition... essaie de retrouver l'élan créateur qui a donné naissance à ces lignes de vers ou de prose, si cet effort de sympathie a triomphé en faisant appel aux qualités les plus fines, aux ressources les plus secrètes¹ », en libérant finesse psychologique, délicatesse d'âme, sensibilité artistique [p. 26].
- 1956 AG(H)**. Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] [Les candidats n'ont] qu'à considérer les textes comme des appels d'homme à homme : ils prendront alors avec ces textes un contact personnel, au lieu de les barder systématiquement, uniquement, de gloses empruntées à des commentateurs ; ils sauront ce qu'il faut dire, parce qu'ils auront vraiment envie de le dire ; ils feront des explications bien conduites, et pleines d'intérêt, d'un intérêt « humain » [p. 10].
- 1956 AL(F)**. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Certaines explications sont encore de simples **paraphrases** où ne sont guère notées que les articulations de la pensée - sous l'appellation ridicule de « plan », ce qui, pour vingt ou trente lignes d'un roman par exemple, suppose une conception besogneuse et absurde de la création littéraire [p. 23].
[Explication de textes en ancien français] Les commentaires littéraires ont été assez bons. Les candidates ont évité le plus souvent la **paraphrase** et même - chose étonnante ! - les éternelles considérations « psychologiques », si lassantes quand elles sont hors de propos [p. 25].
[Explication de textes grecs (préparée)] [Concernant Eschyle,] dans leur première partie (mot à mot, commentaire justificatif de la traduction, seconde traduction), les explications ont le plus souvent eu la clarté et l'autorité nécessaires. C'est le commentaire littéraire qui a été déficient : il faut bien dire qu'il était difficile ; aussi se borne-t-il souvent à une plate **paraphrase**, verbale et froide, destinée à « tuer le temps ». Ce théâtre grandiose semble la plupart du temps être au-dessus de la sensibilité des candidates, à moins qu'elles ne craignent de se laisser aller, et d'entrer dans le jeu, dans la personnalité de Cassandre ou de Clytemnestre [p. 28].
- 1956 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (rapport de M. Jourda, professeur à la faculté des lettres de Montpellier)] Redisons donc aux candidats que l'on attend d'eux une interprétation exacte et précise des textes qui leur sont proposés, sous la forme, d'abord d'une analyse où ils doivent éviter le verbiage et la **paraphrase**, puis d'une synthèse rapide et nerveuse [p. 30].

1. Références données en note : *Revue universitaire*, 1950, n° 5, article de M. Louis Cellier.

- 1956 CLC(F). Institut pédagogique national. M. Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1956 CLC(H)**. Institut pédagogique national. M. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique
[Explication de textes français] Rappelons, cependant, les principaux défauts que, tous les ans, les jurys constatent : **paraphrase insipide** : le candidat se croit tenu de faire un sort à tous les mots de la page qu'il explique ; il répète en mauvais termes ce que l'auteur a bien dit ; tel commentaire d'une journée d'Emma Bovary, décrite par Flaubert, n'a été qu'un long délayage [p. 12].
- 1956 CLM**. Institut pédagogique national. J. Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, Recteur de l'académie de Nancy.
[Explication de textes français] Certains n'ont, semble-t-il, jamais appris à faire une explication de texte, et n'ont aucune méthode [...]. Une autre erreur consiste à **paraphraser** tel passage, à bavarder autour de lui [p. 24].
- 1957 AG(H)**. Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Nous voudrions rappeler aux futurs candidats que l'explication française n'est ni du genre de la **paraphrase** ni du genre de la lecture glosée sans discernement ; c'est un mélange intelligent des explications littérales indispensables et d'explications littéraires choisies selon une idée directrice [p. 27].
- 1957 AL(F)**. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes latins (préparée)] À ces conseils, le jury se trouve obligé d'ajouter la condamnation, maintes fois répétée dans le passé, d'un défaut grave, réparé, surtout, - qu'elles y prennent garde !- chez les candidates de la province. On use de développements généraux, on s'écarte du texte pour évoquer tout l'ouvrage, puis toute œuvre. Il faut rester près du texte et en suivre le mouvement. Le jury ne s'attendait pas néanmoins à certain commentaire [singulier] qui consistait à glisser à la surface du texte, à le **paraphraser** en transposant le discours indirect en libres propos au style direct, sur le ton d'une conversation d'étudiants dans le métro ou dans le trolleybus : « bon, que dit Vercingétorix, alors on va... ». Intolérable vulgarisation ! À l'Agrégation des Lettres, un langage châtié est de rigueur [p. 28].
- 1957 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes latins (préparée)] [Défauts divers] Encore nous plaignons-nous d'explications qui ont comporté vraiment un commentaire. Que dire de celles qui n'en ont offert qu'une ébauche, tout le reste de l'épreuve se ramenant à une lente et molle **paraphrase** du texte ? [p. 33].
- 1957 CLC(F)**. Institut pédagogique national. M. Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Pour beaucoup, la lecture du texte reste encore une ennuyeuse facilité. On a pourtant soutenu qu'elle pouvait, à elle seule, tenir lieu d'explication. Disons plus modestement qu'elle constitue déjà un début d'explication, surtout devant des élèves [p. 8].
- 1957 CLC(H)**. Institut pédagogique national. M. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Rappelons simplement que le principe de toute explication compréhensive, c'est un effort de sympathie pour ressaisir l'élan créateur de l'écrivain.
- 1957 CLM. Institut pédagogique national. J. Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, Recteur de l'académie de Nancy.
- 1958 AG(F)**. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Cette épreuve appelle toujours, hélas, les mêmes observations. Elle ne témoigne guère du goût des lettres, du commerce des textes, de l'entraînement même qui permettrait de présenter à une classe, pour l'éveiller et l'émerveiller, une belle page d'un grand écrivain [...]. Au moment où nos classes de français paraissent oublier le prix de cet exercice royal qu'est l'explication de texte nous tenterons encore de détourner nos étudiantes d'une **paraphrase** bien-pensante, d'un inventaire préfabriqué des thèmes d'un auteur, d'un sacrilège renoncement à la liberté de l'examen et de la jouissance esthétique ; nous rappellerons quelques antiques conseils [p. 26].
- 1958 AG(H). Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1958 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Répétons-le, cependant : plus que ces ignorances, ce qui a compromis les chances de nombreux candidats, c'est, devant un texte, le manque de tact et d'imagination psychologique [p. 29].
- 1958 CLC(F)**. Institut pédagogique national. M. Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Dans la majorité des explications, c'est la **paraphrase** qui l'emporte : on parle sur le texte et autour du texte ; on l'analyse ; on émet quelques appréciations, prudentes ou péremptoires selon les tempéraments ; on développe quelques idées générales en guise de conclusion et l'on croit la tâche accomplie [...]. Si l'on veut bien reprendre les rapports précédents, on y trouvera tous les conseils dont on peut avoir besoin pour corriger de tels défauts, sur lequel le dernier concours a peut-être plus particulièrement attiré notre attention, mais qui sont de toujours. Ils peuvent se résumer ainsi [...] : puis, après avoir survolé ou **paraphrasé** l'ensemble du morceau, récapitulation monotone et scolaire des divers « intérêts » qu'il présente [p. 9].

- 1958 CLC(H). Institut pédagogique national. M. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1959 AG(F)**. Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] Les explications que nous avons entendues n'ont pas laissé d'attester à l'occasion ouverture et générosité d'esprit. On a su malicieusement apprécier chez Scarron l'art de conter, - déployer devant *La Princesse de Clèves* une **paraphrase** dont le goût n'eût pas été, dans une classe de jeunes filles, sans faire vibrer un certain « registre », - commenter avec sobriété et avec tact un sonnet de Baudelaire aux accents complexes [p. 25].
- 1959 AG(H)**. Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] Il faut enfin mesurer son temps et son effort [...]. On évitera ainsi le défaut fréquent d'explications bien commencées, mais où le candidat s'attarde sur des remarques secondaires, et qui, faute de temps, s'achèvent sur la plus vide et la plus décevante **paraphrase** [p. 19].
- 1959 AL(F)**. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] Le défaut ordinaire des explications françaises reste la **paraphrase**, dernier recours de qui n'a rien à dire. Mais le sens d'un passage - nous ne disons pas son mouvement ni sa portée - ne demande d'explication que lorsque des difficultés particulières de langue ou d'interprétation rendent possibles les erreurs. Si le sens n'offre lui-même aucune ambiguïté, il est vain de redire en langage approximatif et bavard ce que l'auteur fait entendre parfaitement. Paul Valéry disait que ce qu'on appelle le « fond » n'est qu'une forme imparfaite : ce paradoxe apparaît singulièrement vrai quand on écoute ces sortes d'explications du fond// Dans le même ordre d'idées, les analyses de caractère [...], sans être absolument vaines [...] restent cependant bien courtes sur le plan littéraire. Ce ne sont pas tant les sentiments du Prince de Clèves qui nous intéressent : c'est une certaine conception de la nature humaine qu'ils supposent chez un auteur, à une époque ; c'est la façon dont Mme de Lafayette *traduit* ces sentiments [p. 18].
 [Explication de textes latins] Vient alors [après la 2^o traduction] l'explication de texte proprement dite, qui est un commentaire de la forme littéraire et de la pensée. Or, rappelons-le, le propre de nos études littéraires n'est pas d'étudier le fond en lui-même, ce qui est de la philosophie ou de l'histoire ou tout ce qu'on voudra, ni d'étudier la forme en elle-même, ce qui est de la grammaire, mais d'étudier le rapport de la forme et du fond [...]. Aussi doit-on éviter deux écueils : l'un est la **paraphrase**, trop fréquente, surtout cette année dans les commentaires de Térence ; elle consiste à redire mal, ce que l'auteur a dit bien ; qu'on prenne garde à ses¹ pseudo-commentaires qui consistent à reprendre le texte à coup de « il dit... », « il pense... », l'autre écueil est le commentaire superficiel qui ne relève que quelques circonstances de la rédaction et quelques procédés de style ou de composition, sans montrer comment la pensée se formule, se résume ou se développe [p. 21].
 [Explication de textes grecs] [Concernant Plutarque,] Trop souvent les candidates se sont bornées à une confuse **paraphrase**. Très peu ont su nous faire voir le mouvement de la pensée et du récit, l'esprit de Plutarque au travail, son art, son charme [p. 22].
- 1959 AL(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] Expliquer, ce n'est pas plus délayer le texte dans une vaine **paraphrase** que, sous couleur de précision, faire un sort à chaque mot. C'est localiser les difficultés et essayer de les résoudre méthodiquement, éclairer les allusions, dégager les nuances du sentiment ou de la pensée [p. 24].
 [Explication de textes latins (préparée)] Plus encore, peut-être, que les années précédentes, nous avons dû subir, ou un bavardage creux et vain, ou une suite bizarre de remarques superficielles picorées de-ci de-là, ou, le plus souvent, une molle **paraphrase**. C'est le pire ; surtout si cette **paraphrase** est reprise deux, voire trois fois, tantôt délayée tantôt resserrée, mais quelquefois identique à elle-même, comme un défilé de figurants minables sur un théâtre [p. 27].
- 1959 CLC(F)**. Institut pédagogique national. M. Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] Cette année encore, en dépit des recommandations du Président du Jury et des précisions données dans les rapports antérieurs, quelques candidates ont paru déconcertées par l'interdiction de présenter ce qu'on appelle une « explication composée », c'est-à-dire une explication qui étudierait séparément, sous des rubriques successives, les idées, les sentiments, les images, la versification, etc. [...]. Impossible, au contraire, pour qui pratique la méthode cursive agréée de nos jours, de se dérober à cette investigation minutieuse du fond et de la forme [p. 7].
- 1959 CLM**. Institut pédagogique national. Jean Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Gilbert Mayer, Recteur de l'université de Nancy.
 [Explication de textes français] Il serait superflu d'insister sur les fautes élémentaires de méthode que les rapports ont tant de fois relevées, sans qu'elle aient pour autant disparu : exposé d'ensemble appuyé sur quelques remarques piquées au hasard, et substitué en fait à l'explication véritable ; étalage de **paraphrase** ; lacunes énormes [p. 14].

1. Sic pour l'orthographe.

1960 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Non, nous ne demanderons pas de revenir à une dissociation du littéral et du littéraire. Nous savons la vanité d'un examen gratuit, ne s'insérant pas dans le mouvement même de la pensée, préparant un commentaire qui « s'évade du texte » (le mot n'est pas de nous) et rassemblant les lieux communs avec une complaisance qui interdit cette note juste, cette touche personnelle, cette authenticité enfin dont un jury, comme une classe, guette, pour faire sa pesée, la lumineuse apparition [p. 24]. Comment pénétrer la psychologie de Marivaux si l'art des préparations est méconnu dans l'examen d'une découverte de Jacob, si les réflexions de Marianne ne sont pas replacées dans leur dramatique et complexe évolution ? [...] Nous avons entendu [...] une claire analyse discernant à travers la triple présence de l'acteur, du narrateur et de l'auteur l'attachante densité psychologique d'une page de Marianne [p. 25].

1960 AG(H). Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Les années précédentes, la **paraphrase**, ce fléau, était rare. Elle a fait cette année un terrible retour offensif. Au lieu de dégager le sens profond du texte et l'art de l'écrivain, de faire peu à peu surgir avec souplesse, mais selon un choix déterminé par le caractère de la page, ce qui en constitue la beauté ou l'intérêt, on le répète en mauvaise prose, on le noie sous des commentaires oiseux, on se laisse entraîner à propos d'un détail insignifiant vers des développements ennuyeux et sans pertinence. Tel qui explique *Le Jardinier et son seigneur* (où il ne voit guère d'ailleurs qu'un tableau complet de l'état social en France au XVII^e siècle !), abordant les vers :// « *Là croissait à plaisir l'oseille et la laitue...* »// ne cherche pas pourquoi La Fontaine les écrit à cette place, ni pourquoi peu après il nous fait assister à une sorte de ballet des légumes dans le jardin saccagé, mais développe lourdement des lieux communs sur le sentiment de la nature chez un poète qui préfère les horizons sans montagnes, les sites aimables et mesurés, et naturellement il le répète à propos des... « *porreaux* » ! L'abus de la **paraphrase**, cause d'explications vides, entraîne en effet aisément aux fautes de goût, à l'emploi sans discernement d'idées reçues. Il prouve l'absence de sensibilité littéraire. On massacre alors les plus beaux textes, on côtoie le ridicule [p. 19 sq.].

1960 ALC(F). Institut pédagogique national.

[Explication de textes latins (préparée) (M. Pons, Inspecteur Général)] Les défauts les plus pernicieux sont la **paraphrase** et le bavardage [p. 33].

1960 ALC(H). Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes latins] Dans beaucoup de cas, nous avons été irrités de voir que l'explication se ramenait à une **paraphrase** du texte, répétée deux ou trois fois, et couronnée d'un commentaire fourre-tout [p. 31].

1960 ALM¹. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général, président du jury.

[Explication de textes français (auteurs du programme)] Plusieurs candidats admissibles à l'Agrégation des Lettres Modernes étaient déjà des professeurs. On sentait chez eux une certaine habitude de l'explication, tout au moins des notions de sa techniques². Ce n'était pas le fait de tous ces candidats : la **paraphrase** du texte, le morcellement des remarques, les silences inquiétants entre les phrases, la confusion générale de l'explication montraient bien qu'il s'agissait là d'un apprentissage.// On a plusieurs fois confondu l'explication française avec des exercices voisins mais distincts : soit l'étude littéraire, soit le commentaire linguistique [...]// L'explication française est toujours entre ces deux dangers : ou un commentaire de détail précis, mais court, qui ne débouche sur aucune conclusion littéraire, et dont les remarques restent morcelées comme des notes marginales, ou un commentaire dit « littéraire » qui flotte et vise dans la **paraphrase** [p. 44].

[Explication de textes français (hors programme)] [Premier défaut, une mauvaise lecture] Le danger c'est ensuite de remplacer l'étude du texte par une **paraphrase** plus ou moins lâche, d'effacer toutes les trouvailles de style en diluant d'admirables expressions dans un flot de pauvretés. L'explication doit être analytique, c'est-à-dire qu'elle doit suivre le mouvement de la pensée et du style de l'auteur, souligner au passage l'originalité de l'expression, rendre compte du sens de toute phrase qui pourrait donner lieu à une erreur d'interprétation, éclaircir les comparaisons et faire valoir les images [p. 46].

[Commentaire littéraire d'un texte du programme] [Les examinateurs n'attendent] pas autre chose que ce que doit faire un bon professeur le jour où il commente en classe, comme le prévoit le programme des lycées et collèges, des pages tirées des auteurs anciens ou étrangers [p. 48].

[Commentaire d'un texte ancien traduit] [Les candidats doivent se poser] cette question : « qu'y a-t-il d'intéressant dans ce passage ? » Ce peut être la peinture des mœurs antiques, un trait de psychologie, la beauté d'une image que le traducteur a rendue de son mieux [p. 50].

[Explication d'un texte de langue vivante. Allemand] La **paraphrase**, le cliché, les formules creuses, les rapprochements hasardeux ne sauraient en tenir lieu [d'explication] [p. 51]. [Espagnol] Deux défauts gâtent les autres commentaires [ceux qui ne sont pas bons] : l'un, très terne, **paraphrase** le texte sans en indiquer

1. Le concours, nouveau, est mixte les deux premières années.

2. *Sic* pour l'orthographe.

- l'intérêt ; deux autres s'en détachent par trop, en dépit d'une trompeuse rigueur de plan [p. 53]. [Italien] Une bonne lecture est déjà un commentaire [...]. Ce qui a été dit d'une bonne lecture peut l'être aussi d'une bonne traduction : elle est déjà un commentaire [p. 54].
- 1960 CLC(F)**. Institut pédagogique national. M. Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Considérer séparément « fond » et « forme » se justifie peut-être dans une étude philologique ou certaines « études littéraires », mais jamais dans une explication de texte proprement dite (p. 10)
- 1960 CLC(H). Institut pédagogique national. H. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1960 CLM**. Institut pédagogique national. Jean Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Jean Thoraval, professeur à la faculté des lettres de l'Université de Rennes.
[Explication de textes français] Si l'on ne tenait compte que des méthodes mises en œuvre pour bâtir une explication française, on estimerait que la session de 1960 fait apparaître, dans l'ensemble, un certain progrès [...]. Moins de préambules verbeux, de généralités vaines ou diffuses [p. 16].
- 1961 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1961 AG(H). Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
- 1961 ALC(F)**. Institut pédagogique national.
[Explication de textes latins (préparée) (M. Le Bonniec, professeur à la faculté des lettres de Nancy, suppléant à la Sorbonne)] [Concernant le commentaire,] Deux défauts opposés : **paraphrase**, mutisme ; le premier est beaucoup plus répandu. Les considérations sur la psychologie des personnages ou de l'auteur, sur l'art de l'écrivain, sur ses intentions stylistiques nourrissent d'ordinaire, exclusivement parfois, les commentaires de nos candidates. Ces remarques sont souvent justes et font généralement honneur à l'esprit de finesse, au sens littéraire des concurrentes. Mais il faut reconnaître que ces observations un peu faciles sont la suprême ressource de celles qui n'ont pas vu leur texte de très près. Elles ne doivent pas se substituer à d'indispensables précisions de caractère plus technique : certaines connaissances de base concernant les grands faits historiques, les institutions, les mœurs, les aspects originaux de la civilisation et de la culture gréco-latines [p. 40].
- 1961 ALC(H)**. Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Le mouvement de pensée ou de sensibilité que traduit le texte est rarement dégagé [p. 27].
[Explication de textes latins (préparée)] L'explication proprement dite ne consiste ni en une **paraphrase** ni en une étude littéraire à bride abattue. L'acharnement de certains à ne pas observer la règle du jeu, mais à s'obstiner dans l'un de ces partis extrêmes, nous oblige à redire ici ces vérités qui devraient être pour tous élémentaires [p. 28].
- 1961 ALM**. Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général, président du jury.
[Explication de textes français (auteurs du programme)] L'écueil habituel des explications : explication qui ne sont pas fausses ; le sens, la portée même du passage sont compris : elles sont maigres, insipides et tendent à la **paraphrase**. C'est que, le sens étant compris, le texte paraît s'imposer avec une évidence écrasante, propre à rendre muet. Péguy a écrit là-dessus – et contre l'explication – des pages inoubliables [...] Contre Péguy, on peut soutenir que l'explication aide beaucoup à pénétrer un art (donc une pensée), à prendre conscience aussi des ressources du français [p. 45].
[Explication de textes français (hors programme)] Le défaut le plus frappant a été une abondance vaine et un flux de paroles inutiles. Il semble que les candidats craignent de ne pas occuper les vingt minutes qui leur sont accordées comme un maximum à ne pas dépasser. De là tant de **paraphrases** sans grand intérêt, diluant les plus beaux textes en une prose sans charme [...]// Ce que nous attendons au contraire c'est en premier lieu une attention courageuse au texte lui-même, une interprétation exacte des mots, une analyse juste du style et des idées [...]// [...] C'est en étudiant avec probité la langue et le style qu'on arrivera à saisir les idées ou à éprouver les sentiments que veut suggérer un auteur [p. 47 sq.].
[Commentaire littéraire d'un texte du programme] Cette année, le jury a pu constater une meilleure compréhension du caractère de l'épreuve, laquelle se déroulait dans des conditions légèrement différentes. Elle était subie devant une commission qui fonctionnait parallèlement à la commission interrogeant en ancien français ; et presque tous les papiers tirés par les candidats comportaient une indication orientant le sens de leur commentaire. La tendance à l'analyse **paraphrastique**, fréquente en 1960, était ainsi enrayée dans une large mesure [p. 49].
- 1961 CLC(F)**. Institut pédagogique national. M. Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Il n'existe donc pas d'explication type, définitive, tout au plus des schémas commodes, mais sans chaleur et sans vie. Cette perpétuelle remise en question fait à la fois la difficulté, trop connue pour qu'il soit nécessaire de la souligner, mais aussi la richesse et l'intérêt à chaque instant renouvelé de cet exercice [p. 9].

- 1961 CLC(H). Institut pédagogique national. H. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1961 CLM¹**. Institut pédagogique national. Jean Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Marcel Dudet, chargé de cours à la faculté des lettres de l'université de Caen.
 [Explication de textes français] Certains d'entre eux [*i.e.* les candidats] se sont présentés dans un état manifeste d'impréparation ; ils ont multiplié les preuves d'ignorance, les bévues, les faiblesses d'expression. Il serait affligeant d'insister. Mais il faut dire que, dans une trentaine de cas, le manque de culture, l'indigence, la vulgarité du langage ont été proprement incroyables : il s'agissait pourtant de licenciés !² [p. 22].
- 1962 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1962 AG(H)**. Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français] On peut craindre que, dans l'ensemble, le sens de l'explication française ne soit en train de se perdre : ce ne sont pas les erreurs sur la signification des textes proposés qui ont entraîné la médiocrité des notes, ce sont les incertitudes de méthode, qui révèlent une erreur sur la signification de l'exercice lui-même. Depuis longtemps tous les universitaires français s'entendent sur ce que doit être le déroulement d'une bonne explication : introduction, lecture, énoncé du sujet et du plan, explication de détail, conclusion. C'est là une démarche dont nos grands maîtres ont établi en raison la théorie, et dont chacun de nous pourrait refaire en raison la théorie [p. 20].
- 1962 ALC(F)**. Institut pédagogique national.
 [Explication de textes français (Van den Heuvel, chargé d'enseignement à la faculté des lettres de Poitiers, centre de Tours)] Dans l'ensemble [...], l'impression qui se dégage est reconfortante. Certaines exigences formulées dans les précédents rapports (rôle de la lecture, écueil de la **paraphrase**, sens des nuances et des tonalités, étude des particularités de la langue, fraîcheur et disponibilité d'esprit, etc...) ont été enfin comprises et respectées [p. 35].
 [Explication de textes grecs (préparée) (Fernand Robert, professeur à la Sorbonne)] [Chez un candidat,] le commentaire, pure **paraphrase**, ne donnait aucune des indications nécessaires. Le commentaire, qui est un complément de la traduction et qui la justifie dans tous les cas où elle en a besoin, doit suivre le texte pas à pas et par conséquent présenter les remarques dans l'ordre où le texte les appelle, quelle qu'en soit la nature [p. 42].
- 1962 ALC(H). Institut pédagogique national. Pierre Clarac.
- 1962 ALM(F)**. Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
 [Explication de textes français (auteurs du programme)] Tout en requérant des connaissances fort précises (sur la vie de l'auteur, les circonstances de l'œuvre) et une sûreté de méthode d'autant plus nécessaire qu'on a souvent peine à suivre le cheminement de la pensée sous le symbolisme des images, des poèmes comme ceux de *Contemplations* ou les *Mystères* de Péguy exigeaient une telle qualité d'attention personnelle à l'homme et à l'artiste en même temps, une si grande ouverture d'esprit et de cœur, pour être accueillies et comprises que la réussite fut exceptionnelle (mais combien éclatante !) et les efforts maladroits ou les échecs plus nombreux qu'ailleurs [...] [Les résultats pour Bossuet et du Bellay sont moyens :] l'éloignement dans le temps et surtout la nature des préoccupations de ces auteurs, les sources où s'alimente leur culture respective, les impératifs d'un art particulier feraient-ils que - pour l'un et pour l'autre à des titres divers, - l'œuvre intéresse, émeuve même sans pourtant paraître mêlée à notre vie, sans nous « concerner » véritablement ? [...] [Les candidates oublient] tout ce qui était expérience vivante de Joachim du Bellay et qui agitait les passions de son cœur [p. 43]. [Concernant tous les auteurs,] elles devaient accepter de prêter l'oreille aux échos d'une expérience d'homme, vécue dans l'exaltation ou l'angoisse, le trouble ou la sérénité durement conquise, - digne, au moins, de leur respect et de leur sympathie [...]. Est-il donc si difficile de « sentir » la naissance d'une image, de la « voir » se développer, vivre de sa vie propre, s'enrichir des prolongements que suscitent les associations d'idées (ou de mots), se diversifier dans l'effort que poursuit le poète pour traduire les aspects d'une réalité spirituelle qu'il découvre par tâtonnements ? Il suffisait peut-être de refaire à son tour le geste qu'il évoque [p. 44].
 [Commentaire littéraire d'un texte du programme] [Épreuve parallèle à l'explication de textes,] l'étude de l'expression restant subordonnée à celle du fond, aussi bien pour les textes français que pour les traductions. Il s'agissait essentiellement de découvrir dans quelques pages formant un tout un ou plusieurs centres d'intérêt et de les définir, de dégager les idées, les thèmes développés, les procédés de mise en œuvre, de faire ressortir en concluant le valeur originale du passage [p. 49]. Le commentaire, qui porte sur un large extrait d'une œuvre française ou étrangère, demande une technique qui n'est pas celle de l'explication où l'étude suivie du détail et de la forme s'impose. Mais les deux exercices ont le même objet puisque l'un et

1. Le concours inaugure une nouvelle formule : les élèves de l'ENS et des IPES se présentent à l'oral dispensés de l'écrit.
 2. Il convient de préciser que tous les candidats ont été reçus.

- l'autre visent par des moyens différents à élucider le sens d'un texte, à analyser ce qu'il contient, à faire apprécier sa valeur propre [p. 50].
- 1962 ALM(H).** Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (hors programme)] Mais surtout il faut éviter la **paraphrase** qui avilit les plus beaux textes en les diluant dans une prose insipide. Qu'il s'agisse de « préparées » ou d'« improvisées », la **paraphrase** est le plus grand danger qui menace cet exercice délicat et précis qu'est l'explication d'une vingtaine de lignes ou de vers d'un grand écrivain [p. 30].
- 1962 CLC(F). Institut pédagogique national. R. Genaille, docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1962 CLC(H). Institut pédagogique national. H. Berguin, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1962 CLM. Institut pédagogique national. Jean Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Raymond Arveiler, professeur à la faculté des lettres de l'université de Nancy.
- 1963 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1963 AG(H).** Institut pédagogique national. Marcel Bizos, Inspecteur Général honoraire de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] On rappellera, comme les années précédentes, qu'il y a dans l'Université française une doctrine de l'explication, définie par nos grands maîtres, et communément admise, non pas comme une scolastique mais parce qu'elle est fondée en raison [p. 22].
- 1963 ALC(F).** Institut pédagogique national.
[Explication de textes latins (préparée) (M. Le Bonniec, professeur à la faculté des lettres de Nancy, suppléant à la Sorbonne)] Bien entendu, cette année encore, la **paraphrase** a parfois sévi, ainsi que les généralités vagues [p. 47].
- 1963 ALC(H).** Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique
[Explication de textes latins (préparée)] On présente des gloses marginales en zig-zag, voire en certains cas sans même suivre l'ordre du texte ; on propose des impressions en pointillé ; on offre une étude littéraire en miniature, élégante et mal appropriée [...]. Des candidats intelligents croient échapper ainsi à la myopie de la **paraphrase**. Mais on ne se sauve pas de ce défaut par l'excès inverse [p. 30].
- 1963 ALM(F).** Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (auteurs du programme)] Même quand leur attention se porte sur les traits qu'il convient d'expliquer, les candidats s'en tiennent trop souvent à la simple constatation ou à la **paraphrase** [...]. Justifier le sens du mot *marâtre* n'est pas rendre compte des intentions profondes de Phèdre lorsqu'elle dit : *J'affectai les chagrins d'une injuste marâtre* [p. 43].
[Commentaire littéraire d'un texte du programme] Ni leçon, ni explication de textes, le commentaire a sa place parmi les méthodes d'enseignement.
[Explication de textes latins ou commentaire d'un texte ancien traduit].
1. Explication latine (régime définitif). Quant au bref commentaire qui doit suivre la traduction du texte, il ne saurait évidemment être réussi quand le texte n'a pas été compris. Mais parfois une traduction acceptable ou heureuse est suivie d'une **paraphrase** terne et démesurée, ou d'idées générales sur l'auteur - alors qu'il faudrait simplement mettre en valeur tel ou tel aspect du texte qui mérite une attention particulière. La concision et la fermeté sont nécessaires dans cette conclusion de l'épreuve [p. 50].
2. Commentaire d'un texte ancien traduit (régime transitoire). Le commentaire est généralement une **paraphrase** du texte, si verbeuse qu'elle l'obscurcit au lieu de l'éclairer [p. 51].
- 1963 ALM(H).** Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (hors programme)] La conduite de l'explication suit en général une bonne méthode [...]. Presque tous [les candidats] s'attachent à se laisser conduire par le mouvement des mots et des phrases. Mais nous devons une fois de plus signaler le danger de remplacer l'explication par la **paraphrase** qui substitue aux expressions de l'auteur les formules les plus banales [p. 43].
- 1963 CLC(F).** Institut pédagogique national. R. Genaille, docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] La **paraphrase** fait ses ravages coutumiers [p. 12].
- 1963 CLC(H). Institut pédagogique national.
- 1963 CLM.** Institut pédagogique national. Jean Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Gilbert Mayer, Recteur d'université.
[Explication de textes français (candidats sans écrit)] Ce qu'on souhaite entendre s'apparente non à l'extrapolation brillante, mais à la traduction modeste. Expliquer un texte, c'est essentiellement le lire et le rendre lisible à autrui [p. 31].
- 1964 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1964 AG(H).** Institut pédagogique national. Pierre Houillon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Bien entendu, rien ne saurait remplacer cette partie essentielle de l'explication, pas plus une **paraphrase** déguisée qu'un commentaire ambitieux et de haut vol ou une

accumulation de références et de rapprochements. Il convient de mettre une page en valeur, de la servir, non point de se servir d'elle ou de lui substituer autre chose [p. 23].

1964 ALC(F). Institut pédagogique national.

[Explication de textes en ancien français (Jean Dufournet, assistant à la faculté des lettres de Clermont-Ferrand)] Le commentaire littéraire ne doit pas se réduire à une **paraphrase** bavarde et indigente, mais signaler succinctement l'intérêt du passage proposé, en tenant compte :// - de la « conjoncture », c'est-à-dire de l'architecture et de la progression du roman [...] ;// - du « *sen* », de la signification, ou même des significations, de l'ensemble [...] ;// - de la psychologie des personnages [...] ;// - de l'art de l'écrivain qui connaît toutes les ressources du rythme et de la rime [p. 35].

1964 ALC(H). Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1964 ALM(F). Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français (auteurs du programme)] De bonnes explications [...] restent trop intellectuelles. Pénétré de l'extérieur plutôt qu'animé du dedans, le texte n'est pas traduit comme il peut l'être dans une sorte d'identification temporaire qui n'exclut pas la lucidité [...]. On ne tombera pas dans le travers d'adopter une fois pour toutes une attitude de supériorité dédaigneuse, moins propice encore à l'intelligence des intentions de l'auteur [p. 45]. [Les candidates seront] sollicitées par leurs élèves dont les exigences, pour se formuler autrement, ne seront pas moins pressantes que celles d'un jury [p. 46].

[Explication de textes français (hors programme)] Le seul moyen de compenser la pauvreté de l'information serait de s'attacher au texte, au sens des mots et à l'emploi qui en est fait dans la phrase ; et c'est là que peut intervenir très efficacement le métier. Mais au lieu de s'appliquer à cette lecture intelligente et attentive, on se réfugie volontiers dans la **paraphrase**, plus ou moins bavarde selon les tempéraments ; quelques qualifications péremptoires tiennent lieu d'explication et après ces tentatives décevantes, on renonce à la lutte moins d'un quart d'heure, parfois, après avoir commencé [p. 49].

[Commentaire littéraire d'un texte du programme] Aucune traduction ne peut rendre un chef-d'œuvre dans toute sa force et sa beauté : *l'explication* d'un texte traduit est un exercice impossible [p. 51]. [Pour la méthode, elle peut être synthétique ou analytique : dans ce cas, on suit] un plan accordé au mouvement du texte, mais à condition d'éviter la **paraphrase** ou d'accrocher au texte une série de considérations fragmentaires [p. 51].

1964 ALM(H). Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général.

[Explication de textes français (hors programme)] Nous ne pouvons que nous répéter : une explication n'est pas une **paraphrase**, le délayage insipide d'un beau texte, il ne suffit pas d'indiquer le sens général des phrases, il faut savoir découvrir dans celles-ci les intentions de l'auteur et les procédés de son style [p. 36].

[Commentaire littéraire d'un texte du programme] Quant à la méthode, on a trop entendu de plats et monotones résumés-paragraphe¹ souvent assortis de trop longues citations [p. 37].

1964 CLC(F). Institut pédagogique national. R. Genaille, docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] On se réfugie comme d'habitude dans la **paraphrase** [p. 11].

1964 CLC(H). Institut pédagogique national.

1964 CLM. Institut pédagogique national. Jean Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Gilbert Mayer, Recteur d'université.

[Explication de textes français] La méthode de l'explication paraît dans l'ensemble plus rigoureuse et plus sûre [...]. La séparation, tant de fois condamnée, du « fond » et de la « forme » nous a valu encore, à deux ou trois reprises, des énumérations fastidieuses, un catalogue de remarques fragmentaires (le vocabulaire, le style, le vers...) [p. 25 sq.].

1965 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] [Intérêt d'une méthode récente, la stylistique] Nous avons déjà dit l'intérêt d'une exploration qui a le mérite d'éliminer psychologisme et rhétorique, de ramener au texte [...]. [Il s'agit de] voir dans la littérature l'expression artistique de la vie psychologique. L'étude des textes aspire à élargir son champ ; la « lecture dirigée » séduit chaque jour davantage ; on s'oriente vers le compte rendu de lecture dont les Instructions ont longtemps recommandé en vain l'emploi. Quelles que soient les modalités pédagogiques, un contact direct avec le texte demeurera la sauvegarde de la culture. Esquisse d'explication d'un passage-témoin, diction savourée des plus beaux vers, pour ne citer que ces exemples, resteront nécessaires. Rien ne serait atteint si l'enseignement des Lettres renonçait à l'austère et délicate « discipline » de l'explication [p. 24].

1965 AG(H). Institut pédagogique national. Pierre Houillon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1965 ALC(F). Institut pédagogique national.

[Explication de textes français (M. Prunier, professeur à la faculté des lettres de Dijon)] Nous n'avons pas eu à déplorer¹ cette année les défaillances de méthode proprement dite : les candidates dans l'ensemble

1. Sic : *paragraphes* mis sans doute pour *paraphrases*.

ignoraient moins la marche à suivre : elles ne confondaient pas explication de texte et leçon sur un texte [p. 37]. Expliquer un poème ne consiste pas à le « traduire » en une prose claire : encore faut-il dégager un sens et surtout rendre compte de la valeur et de la saveur des mots [p. 39].

[Explication de textes latins (préparée) (M. Hus, professeur à la faculté des lettres de Rennes)] [Parmi les sept défauts les plus graves, le deuxième] 2. **Paraphrase du texte** : on se contente de dire mal et de façon diffuse ce que l'auteur dit bien et clairement [p. 41].

1965 ALC(H). Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Doyen de l'Inspection générale des lettres.

[Explication de textes latins (préparée)] En premier lieu, ici comme en toute explication, il faut s'interdire la **paraphrase** : chaque observation doit apporter quelque chose au texte [p. 30].

1965 ALM(F). Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Commentaire littéraire d'un texte du programme] [Telle candidate] déballa consciencieusement des connaissances générales sur l'art de Michelet, disserta sur la poésie de l'auteur au lieu de montrer comment elle s'exprimait dans le texte proposé. Ce dernier défaut, du reste, est le lot de la majorité des candidates : on suit passivement le texte, on y accroche tant bien que mal des remarques-clichés, on l'étouffe sous la **paraphrase** [...]. Les commentaires de textes romanesques se sont résumés trop souvent à d'ennuyeuses **paraphrases**. Nous proposait-on un plan d'étude, il s'agissait presque toujours d'un découpage artificiel et plaqué, sans rapport avec l'architecture vivante du texte. Ainsi, à propos du chapitre 9, livre XV de *Tom Jones*, que penser d'un paragraphe qu'on intitule « Lettres de style opposé », en se contentant de marquer des différences de ton et de thèmes sans essayer de dégager le jeu psychologique qu'elles supposent ? [...] [Lors de la préparation] il s'agit de découvrir les différents problèmes que posent les pages proposées : forme et rythme du plan, création, évolution des personnages, intentions idéologiques, etc. Cette investigation achevée, il faut grouper les différentes remarques sous trois ou quatre rubriques, en l'occurrence, les idées générales que l'on a vu apparaître dans le texte. C'est à partir de ces idées générales [...] que va s'ordonner le commentaire. De la sorte, on aura quelque chance de ne pas négliger les éléments essentiels du texte, de ne pas sombrer dans la **paraphrase**, puisque l'on ne citera tel ou tel passage que dans la mesure où il illustrera telle ou telle idée générale, - de présenter, enfin, un commentaire *construit*. [Concernant la forme du commentaire] l'essentiel étant de ne pas se perdre dans les détails, de limiter les risques de **paraphrase**, la présentation synthétique me paraît recommandable [p. 38].

1965 ALM(H). Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général.

[Commentaire littéraire d'un texte du programme] [Importance du plan :] de futurs professeurs doivent se garder de la **paraphrase**, et savoir grouper leurs observations sous les rubriques simples et claires qui aideront leurs élèves à comprendre un texte, à en mieux concevoir la richesse et l'originalité [p. 35].

1965 CLC(F). Institut pédagogique national. R. Genaille, docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Beaucoup plus nombreuses [que les silences complets], les explications totalement vides, qui ne sont que pure **paraphrase** [p. 11].

1965 CLC(H). Institut pédagogique national.

1965 CLM(F). Institut pédagogique national. J. Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, professeur à la faculté des lettres de Grenoble.

1965 CLM(H). Institut pédagogique national. P. Chardon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1966 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1966 AG(H). Institut pédagogique national. Pierre Houillon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1966 ALC(F). Institut pédagogique national.

1966 ALC(H). Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Doyen de l'Inspection générale des lettres.

1966 ALM(F). Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français (auteurs du programme)] Trop d'explications, - sans être « manquées » tout à fait, loin de là ! - déçoivent cependant par leur inégalité. Après un début prometteur, la première visite de Fabrice à l'archevêque Landriani n'inspire plus guère que de la **paraphrase** [p. 30].

[Commentaire littéraire d'un texte du programme] La technique du commentaire de texte n'est pas encore parfaitement assimilée. Nous avons dû, une nouvelle fois, subir des **paraphrases** galopantes. Quel avantage une classe pourrait-elle retirer de la dégradation de magnifiques textes poétiques en une prose décolorée, boursouflée, qui noie les problèmes qu'il faudrait poser et résoudre, les beautés qu'il faudrait faire sentir ? [p. 34].

1966 ALM(H). Institut pédagogique national. Adrien Cart, Inspecteur Général.

[Explication de textes français (auteurs du programme)] Ainsi pourront-ils défendre efficacement, quand ils seront professeurs, un exercice injustement décrié, un des plus révélateurs qui soient des qualités d'un maître, un des plus éveillants peut-être pour l'esprit de ses élèves [p. 26].

1. Le texte porte : « Nous avons eu à déplorer » ; un erratum ajouté à la brochure signale qu'il faut lire : « Nous n'avons pas eu à déplorer »

- [Explication de textes français (hors programme)] La méthode de l'explication est en général assez bonne, mais elle n'évite pas toujours les deux défauts majeurs, la minutie qui s'attache au moindre détail, ou, le plus souvent, la **paraphrase** vague et banale qui oublie le texte de l'auteur et développe des idées générales sans rapport avec le passage étudié [p. 29].
- 1966 CLC(F). Institut pédagogique national. R. Genaille, docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1966 CLC(H). Institut pédagogique national. P. Bennezon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] La **paraphrase**, l'esprit de système, voire le survol impudent d'un texte qui aurait requis un regard plus appuyé, n'inclinaient à aucune indulgence [p. 8].
- 1966 CLM(F). Institut pédagogique national. J. Lafitte-Houssat, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] La minutie dans l'explication de détail n'équivaut pas à la **paraphrase** [p. 29].
- 1966 CLM(H). Institut pédagogique national. J. Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, professeur à la faculté des lettres de Grenoble.
- 1967 AG(F). Institut pédagogique national. M. Bocognano, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'explication française est parfois tenue aujourd'hui pour un luxe gratuit, contrariant plaisir de lire et sincérité du jugement. Les recommandations pédagogiques des Programmes de 1962 pour le 1^{er} cycle n'élargissent-elles pas au demeurant le champ de la lecture suivie et du compte rendu de lecture ? Lecture ou explication ? Notre Concours a posé par moments le problème du choix [...] [Pour certains candidats] l'explication n'est que rhétorique, foisonnement verbal [p. 21]. Il ne saurait y avoir opposition entre explication et lecture. Il n'y a pas explication si l'exercice n'apporte ni plaisir de lire, ni discipline de la lecture, il n'y a pas lecture s'il n'y a pas approfondissement et critique. L'explication n'aura pas manqué sa fin si, les rites un jour oubliés, elle a formé des liseurs et des lecteurs [p. 22].
- 1967 AG(H). Institut pédagogique national. Pierre Houillon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'explication française est un exercice scolaire destiné à éveiller enfants et jeunes gens à telles beautés de la littérature ; mais cet exercice porte sur des textes qui, loin d'être conçus à des fins pédagogiques, ont été écrits par des hommes s'adressant à d'autres hommes ; l'exercice a dès lors un double but : expliquer, éventuellement justifier la réaction spontanée - toujours légitime - que l'on éprouve au premier contact ; approfondir, éventuellement nuancer cette réaction, ou provoquer des réactions chez les élèves ou les étudiants qui n'en avaient pas [p. 21].
- 1967 ALC(F). Institut pédagogique national.
[Explication de textes français (Mlle Jamati, professeur de lettres supérieures au lycée Camille-Sée)] Une explication est mauvaise si elle survole le texte, si elle tourne à la **paraphrase** et au verbiage [p. 33].
- 1967 ALC(H). Institut pédagogique national. Pierre Clarac, Doyen de l'Inspection générale des lettres.
[Composition française (écrit)] On peut objecter qu'il est bien difficile de parler du ton de Voltaire quand on n'a pas le texte sous les yeux. C'est en effet la critique la plus solide contre le genre de la dissertation d'examen, qu'elle qu'en soit le sujet. Mais la masse de citations sans emploi qu'on nous a infligée, plus encore la description par le menu des *Lettres philosophiques* prouvent que les candidats avaient en mémoire plus qu'il n'en fallait pour travailler. Mais citation n'est pas exemple, **paraphrase** n'est pas analyse, résumé n'est pas interprétation.
[Explication de textes latins (préparée)] En résumé, l'explication de texte fait appel avant tout au discernement : il faut savoir choisir et distinguer : distinguer commentaire et **paraphrase** ; distinguer des idées générales relatives à l'auteur, les idées particulières relatives au texte ; distinguer, là où une certaine liberté demeure, la méthode de présentation la plus élégante, la plus utile, la plus « nécessaire » [p. 35].
- 1967 ALM(F). Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (auteurs du programme)] Toutes ces erreurs de méthode constituent en fait une fuite devant le texte : il faut y ajouter le refuge dans le « psychologisme » vague, dont Musset a beaucoup souffert, ou dans la simple **paraphrase**, qui amena telle candidate à terminer une explication d'Apollinaire par cette remarque exemplaire : « La dernière phrase termine le texte » [p. 33]. Tout se passe comme si les candidates répugnaient à l'étude de la forme : considèrent-elles qu'un tel travail est du niveau des petites classes, ou que ce serait faire offense au jury de lui expliquer des termes qu'il doit connaître ? Un texte de Boileau (*Satire VIII*) est ainsi « expliqué » sans qu'aucun commentaire soit esquissé sur des termes comme « traitants », « denier cinq », « surintendant ». La variété des rythmes, la présence et l'absence des rimes, le jeu des sonorités n'ont même pas été signalés dans trop d'explications d'Apollinaire [p. 33].
[Explication de textes latins] [Dans les moins bonnes explications,] les candidates élaborent, et parfois même rédigent un commentaire trop long et trop verbeux, qui porte sur un texte lu trop vite. La **paraphrase** ne sert généralement qu'à appuyer lourdement sur les contre-sens¹ [p. 37].

1. Sic pour l'orthographe.

- [Explication d'un texte de langue vivante. Italien] Les examinateurs croient utile d'insister à ce propos sur le fait que le texte doit être expliqué, et non survolé ni **paraphrasé**, même brillamment [p. 39].
- 1967 ALM(H)**. Institut pédagogique national. Daniel Forget, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication d'un texte de langue vivante. Italien] Rappelons à certains candidats qu'il leur est demandé *d'expliquer* (sans tomber dans le **paraphrase**) le texte qui leur est soumis, et non de le considérer comme un simple prétexte à des élucubrations personnelles [p. 37].
- 1967 CLC(F)**. Institut pédagogique national. Mlle Girard, professeur de lettres supérieures au lycée Lamartine.
[Explication de textes français] Peu à peu on sent le commentaire devenir plus flou, ne plus s'appuyer que sur des lambeaux de texte, quand il ne s'enlise pas dans la **paraphrase** [p. 9].
- 1967 CLC(H)**. Institut pédagogique national. P. Bennezon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (candidats dispensés de l'écrit)] P. Chazel, Inspecteur Général de l'Instruction Publique] Il y a comme un rituel de la mauvaise explication française. Cela commence, au nom de la petite histoire littéraire, par un pieux rappel des circonstances de l'œuvre, dût-il n'éclairer la page en rien. Puis vient le découpage : le texte se divise, et parfois il se « décompose », en un nombre prévisible de parties ou de morceaux. Et c'est alors la **paraphrase**, avec ses maladroites dûment stéréotypées [p. 21].
- 1967 CLM(F)**. Institut pédagogique national. J. Lafitte-Houssat, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'étude de la forme a été nettement supérieure à celle du concours précédent. Plusieurs candidates sont arrivées à l'associer adroitement à celle des idées [...]. C'est cet accent personnel que le jury aime entendre et qui permet de se distinguer. C'est lui, enfin, qui saura attacher une classe et permettra cette communion dans la beauté sans laquelle l'enseignement littéraire risque de se réduire à un ennuyeux bavardage [p. 25].
- 1967 CLM(H)**. Institut pédagogique national. J. Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et G. Mayer, professeur à la faculté des lettres de Grenoble.
[Explication de textes français] Il faut souligner une fois de plus l'abus de la **paraphrase**, qui constitue une véritable fuite devant le texte, en retarde l'appréhension directe, délaye le commentaire et ne laisse plus de temps pour les remarques de poids [p. 27].
- 1969 AG(F). Institut pédagogique national. Robert Genaille, Docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1969 AG(H). Institut pédagogique national. Pierre Houillon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1969 ALC¹**. Institut pédagogique national.
[Explication de textes français] Il n'est pas question de faire grief aux candidats des contresens qu'ils ont pu commettre sur les textes : personne n'est à l'abri de contresens, et aujourd'hui que la critique convient qu'il n'y a pas de vrai sens d'un texte, on serait mal venu à faire preuve d'exclusivisme en la matière [p. 12]. L'explication française est un exercice pédagogique : en tant que tel, il a ses conventions. Mais sa raison d'être n'est pas conventionnelle : il est destiné à apprendre aux élèves à justifier méthodiquement leurs réactions par des analyses vigoureuses ; il est destiné à permettre au professeur d'ordonner les réactions et d'approfondir les analyses. Le jour du concours, le candidat à l'agrégation est à la fois élève et professeur : là se limite la convention, tout le reste est raison [p. 12].
[Explication de textes latins (hommes)] Il faut posséder quelques notions claires sur la doctrine épicurienne (théologie et sociologie), si l'on veut dépasser la **paraphrase** dans le commentaire du chant V de Lucrèce [p. 16].
- 1969 ALM(F)**. Institut pédagogique national. René Morisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Commentaire littéraire d'un texte du programme] Il convient de savoir où l'on va et de l'indiquer clairement d'entrée de jeu : sinon le commentaire devient une **paraphrase** verbeuse, une caricature d'explication de texte, qui touche à tout et n'approfondit rien. S'il fallait résumer en une formule l'esprit de cet exercice, on pourrait dire qu'il doit viser à donner une idée exacte et complète du contenu du texte et de son intérêt littéraire [p. 26].
- 1969 ALM(H)**. Institut pédagogique national. Daniel Forget, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (auteurs du programme)] Il ne s'agit pas de redire, en une **paraphrase** ou en un résumé, ce que l'écrivain a déjà dit, mais d'analyser le texte, de façon à mieux le faire comprendre et à mieux le faire goûter de l'auditeur. Il est donc nécessaire d'être attentif au sens exact des mots, à leurs rapports, au temps des verbes, au style, le cas échéant à la versification. Mais il faut en même temps, et c'est cette contradiction qui rend l'exercice difficile, préserver l'unité profonde de la page ; pour cela, on doit

1. Il y a toujours deux concours, donc deux rapports, mais en une seule brochure ; l'écrit est commun, ce qui fait dire au président du jury du concours masculin (M. Hugueny, Inspecteur Général de l'Instruction Publique) : « La communauté des épreuves avec l'agrégation féminine rendait malaisée la mise au point d'un rapport sur l'écrit. Des comptes rendus séparés risquaient, dans le détail, de faire paraître des dissonances ; et la rédaction unique effaçait la personnalité des correcteurs. » Pour l'oral, les indications sont moins fournies que d'habitude pour les hommes et presque inexistantes pour les femmes.

- s'efforcer d'en percevoir le mouvement général et de le rendre sensible à chaque moment de l'explication [p. 32].
- 1969 CLC(F). Institut pédagogique national. M. Audibert, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1969 CLC(H). Institut pédagogique national. P. Bennezon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1969 CLM(F). Institut pédagogique national.
- 1969 CLM(H). Institut pédagogique national. J. Boudout, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1970 AG(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Robert Genaille, Docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1970 AG(H)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Léon Cellier, professeur à la faculté des lettres, Nancy.
[Explication de textes français] L'explication de texte n'est pas cet exercice archaïque et conventionnel tant vilipendé [p. 25].
- 1970 ALC¹**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Laurent Michard, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Il faut commencer par une « lecture expliquée », d'abord lire, c'est-à-dire comprendre et accueillir ce que l'auteur a écrit, discerner ce qu'il voulait dire, ce qu'il voulait faire, puis apprécier, dans un jugement littéraire, les moyens mis en œuvre et la qualité du résultat [p. 28].
- 1970 ALM(F)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Louis Faucon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (auteurs du programme)] [Ce que le jury] souhaite seulement, c'est que l'examen de la « forme » ne soit pas dissocié de celui du « fond » [p. 38].
- 1970 ALM(H)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Daniel Forget, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Commentaire d'un texte du programme spécial] Il est curieux de noter que l'on oublie le plus souvent de s'intéresser à l'action d'un roman ou d'un drame [...]. Qu'attend-on du candidat ? D'abord qu'il comprenne son texte et qu'il montre qu'il l'a compris, au niveau le plus élémentaire même. Dans la plupart des cas le commentaire n'éclaire pas le texte qu'il étouffe sous des considérations générales et une pseudo-érudition. Nous avons dû, à plusieurs reprises, demander au candidat, à l'issue de son travail : de quoi s'agit-il dans ce texte ? Que s'y passe-t-il ? et nous apercevoir qu'il était incapable de résumer le texte qu'il venait de commenter ! [p. 31].
- 1970 CLC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1970 CLC(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1970 CLM²**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (R. Decesse, professeur agrégé)] La **paraphrase**, la dissociation du « fond » et de la « forme », les rapprochements artificiels ou pédantesques, l'éparpillement de remarques incohérentes, le recours aux généralités, aux conclusions admises, tout ce qui fait d'une belle page le prétexte à un bavardage ennuyeux et stérile, tout cela découle moins des insuffisances de la méthode que du manque de finesse, de sensibilité, de sens littéraire [p. 23].
- 1971 AG(F)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Robert Genaille, Docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Nous avons onze fois entendu [sur 53 admissibles] seulement **paraphraser** ou survoler un texte dont un tiers parfois demeurerait sans commentaire [p. 26].
- 1971 AG(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Pierre Houillon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1971 ALC(F)³. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1971 ALC(H)⁴. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1971 ALM(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Louis Faucon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1971 ALM(H)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. René Guise, chargé d'enseignement à l'UER des lettres de l'université de Nancy II.
[Commentaire d'un texte du programme spécial] [On demande au candidat] de *composer* son commentaire. Pour ce faire, certains se réfugient dans une manière de lecture suivie qui sombre souvent dans le récit ou la

1. Comme en 1969 (voir la note précédente), à ceci près que c'est le rapport du concours masculin qui est quasi inexistant et celui du concours féminin qui est le plus développé.

2. Un seul rapport pour les deux concours.

3. Comme depuis 1969, les épreuves écrites sont communes aux deux agrégations : mais cette fois deux brochures sont éditées, avec la même absence de rapport sur l'écrit, en vertu du risque énoncé plus haut (voir *supra*, p. 637, n. 65).

4. Cf. rapport du concours féminin.

- paraphrase** : tel candidat *raconte* le premier chapitre d'*Alice*, tel autre suit pas à pas, pendant dix-sept minutes, les scènes des *Corbeaux* proposées à sa réflexion [p. 31].
[Explication de textes français (hors programme)] Trop souvent on mélange les genres du commentaire et de l'explication ; trop souvent, on **paraphrase** et l'on est pris d'une logorrhée intempestive [p. 32].
- 1971 CLC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1971 CLC(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. P. Bennezon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1971 CLM(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. A. David, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1971 CLM(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. R. Boisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1972 AG(F)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Robert Genaille, Docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] L'absence de culture et le manque de méthode entraînent l'indigence de trop d'explications, les lectures incorrectes, ternes ou erronées, la **paraphrase** trop fréquente, le survol d'un texte en dix minutes sur trente-cinq allouées [p. 31].
- 1972 AG(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. M. Goube, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1972 ALC(F)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Georges Mailhos, maître-assistant à l'université de Tours)] [Concernant Racine,] plutôt que d'étudier, par exemple, la prosodie, les figures de rhétorique, les images ou le discours, on s'est trop souvent contenté d'une **paraphrase** pâteuse [p. 17].
- 1972 ALC(H)**¹. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Jean Prigent, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Nous déplorons l'abus de la **paraphrase**, une tendance à développer à propos d'un texte tel thème critique qui séduit le candidat mais obscurcit le passage, la maladresse fréquente de la présentation, de l'étude de la composition, qui se réduit à un découpage arbitraire, de la conclusion, trop souvent confondue avec un insipide résumé [p. 15].
- 1972 ALM(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. Louis Faucon, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1972 ALM(H)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Commentaire d'un texte du programme spécial (Yves Guérin, M-A à l'UER de Littérature générale et comparée de l'université de la Sorbonne nouvelle)] Il est d'abord indispensable de situer le texte, puis d'en indiquer le mouvement et la tonalité d'ensemble : le professeur mettra ainsi ses élèves en mesure de simplement *comprendre* la matière même de l'extrait à commenter.
- 1972 CLC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. M. Lagarde, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1972 CLC(H)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (A. Debussy, professeur de lettres supérieures au lycée d'Enghien-les-Bains)] Voici les principaux défauts des explications entendues (même des explications honorables n'en étaient pas exemptes) :// a) survol *rapide* et *superficiel* d'un texte riche, dense, aux multiples prolongements ;// b) **paraphrase** terne et fastidieuse [p. 16].
- 1972 CLM(F)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (R. Decesse, professeur agrégé au lycée Jacques-Decour de Paris)] La vulgarité de l'expression, et de même, en sens contraire, le recours au jargon de la pédanterie sont d'autant moins supportables qu'ils accompagnent souvent et trahissent de regrettables défaillances de caractère [...]. Le manque de rigueur dans l'étude, la confusion des notions, le recours systématique à un petit nombre d'interprétations simplistes ou superficielles, le verbalisme, l'incapacité à distinguer l'essentiel de l'accessoire sont fréquents. Pour tout dire en un mot, beaucoup ne savent pas raisonner [p. 45].
- 1972 CLM(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. R. Boisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1973 AG(F)**. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Robert Genaille, Docteur ès lettres, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Précisons une fois de plus les fautes majeures : on méprise le sens des mots, la pensée, les sentiments, les états d'âme contenus dans la page, la scène, le poème. On ne discerne pas les mots les plus chargés de sens ou d'émotion. On survole le texte ou on le **paraphrase**. Cela tient au manque de culture et de pratique, cause du manque de goût et de sensibilité littéraire [p. 29].

1. Même remarque qu'à la note précédente.

- 1973 AG(H).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (M. Gioan, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Le schéma scolaire de l'explication française (introduction, lecture d'ensemble, analyse du sujet, énoncé du plan, commentaire de détail, conclusion) a été cette année appliqué moins mécaniquement qu'en d'autres temps [...]. Assez nombreux sont ceux [parmi les candidats] qui conçoivent (s'ils le « conçoivent » vraiment) le commentaire comme une glose linéaire se déroulant au petit bonheur [p. 31].
- 1973 ALC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1973 ALC(H).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Robert Mauzi, professeur à l'université de Paris et Jacques Morel, professeur à l'université de Paris)] Deux défauts persistants devraient être corrigés : une étude de structure réduite à ce qui est communément appelé la « décomposition » du texte en « parties » ; un commentaire de détail réduit à la **paraphrase** ou poussé d'emblée à l'interprétation seconde [p. 17].
- 1973 ALM(F).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. André David, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (hors programme)] Quant à la méthode même de l'explication improvisée, elle appelle elle aussi quelques remarques. Le jury est tout disposé à admettre l'utilisation des méthodes les plus diverses, à condition que le texte soit compris et justement senti ou apprécié. Les candidates auraient intérêt à éviter les bavardages superficiels, les fastidieuses **paraphrases**, les notions plaquées sur le texte, les interminables résumés d'histoire littéraire, les analogies « forcées » et fausses qui dispensent d'expliquer le texte [p. 46].
- 1973 ALM(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1973 CLC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. M. Lagarde, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1973 CLC(H).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (A. Declercq, professeur de première supérieure au lycée d'Amiens)] [Parfois, le candidat] se trouve réduit à la plus insipide des **paraphrases** [p. 19].
- 1973 CLM(F).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (P. Lerat, Maître-Assistant à l'université d'Orléans)] Le commentaire linéaire non maîtrisé conduit à la **paraphrase**, le formalisme minutieux au pointillisme, l'inventaire statique des thèmes à un en deçà du texte, les a priori sommaires à des naïvetés [p. 46].
- 1973 CLM(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. R. Boisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 1974 AG¹.** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Mme Houillon, professeur de première supérieure au lycée Fénelon, M. Chambrillon, professeur de première supérieure au lycée Lakanal et M. Gioan, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Rien n'est plus lassant que ce parti-pris de faire un sort égal à toutes les phrases, cette bonne volonté aveugle au sens même de l'exercice : la seule « méthode » adoptée est alors la glose linéaire sans aucun dessein, sans préméditation, vraiment sans stratégie [p. 52].
- 1974 ALC(F).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Georges Becker, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Quant à l'explication analytique, de type traditionnel, elle est mal connue, mal pratiquée. Lorsqu'elle ne se réduit pas à une relecture bâclée, morceau par morceau, elle tourne à la caricature justifiant les risées modernes : une **paraphrase** gonflée d'idées vagues, ou un butinage de mots [...], ou une plate application d'une grille toute faite [p. 31].
- 1974 ALC(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1974 ALM(F).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. André David, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français (auteurs du programme)] Le jury tient également à insister sur l'erreur commise par les candidates qui confondent *explication* et *traduction* du texte. Pour expliquer un poème de Mallarmé, il ne s'agit pas de se contenter de proposer un sens, ou de gloser... Il s'agit de noter les réseaux de termes et d'images, les structures phonologiques, les faits de syntaxe et de versification, les alliances de mots qui permettent de saisir l'élaboration d'un langage nouveau, la résonance et la signification particulières d'un passage [p. 73].
- 1974 ALM(H).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (hors programme) (Albert Sablayrolles, professeur de première supérieure au lycée Pierre-de-Fermat de Toulouse)] Expliquer, c'est lever tous les obstacles qui s'opposeraient à la compréhension d'un élève attentif [p. 77]. Expliquer, c'est décrire et interpréter. Rien n'est plus vain que la **paraphrase**. Le jury n'attend ni un commentaire verbeux et diffus, ni un résumé fade, mais une étude

1. Le concours devient mixte.

vigoureuse qui, distinguant l'essentiel de l'accessoire, fixe l'attention sur les mots qui comptent, et présente au fil du texte toutes les remarques nécessaires, précise le sens d'une allusion, imagine un jeu de scène, saisit la portée d'un symbole [p. 78].

1974 CLC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. M. Lagarde, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Il est demandé [...] de faire converger toutes les remarques vers une explication du sens et de l'intérêt de ce texte même [...]. Il peut être utile de concevoir l'explication comme la recherche d'une réponse à un certain nombre de questions : « Qu'est-ce que cette page veut dire ? », « Comment est-elle écrite ? » « Pourquoi est-elle écrite ainsi ? » [p. 20].

1974 CLC(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

[Explication de textes français (A. Boutet de Monvel, IPR à Paris et A. Debussy, professeur de lettres supérieures au lycée d'Enghien-les-Bains)] Manquant parfois de conviction, et souvent de savoir-faire, ils [beaucoup de candidats] s'enferment dans une **paraphrase** ennuyeuse et inutile ; ils n'essaient pas de dégager avec netteté et vigueur le sens précis des mots et des tournures, la portée de telle ou telle structure syntaxique [...]. Une erreur fréquente et fatale, c'est de croire qu'il faille, pour « entrer dans le détail », faire un sort à chaque mot du texte ; ce qui conduit inévitablement à la **paraphrase**, où l'explication perd toutes ses vertus [p. 25 *sq.*].

1974 CLM(F)¹. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

1974 CLM(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. R. Boisset, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] Que l'un des plus graves dangers auxquels soit exposée une explication est la **paraphrase**, on n'a cessé de le rappeler, mais certains candidats, même animés des meilleures intentions, ne semblent pas toujours prendre les précautions nécessaires pour l'éviter. Or, ils seraient bien avisés, par exemple, de s'attacher davantage à l'étude de l'expression [...]. L'exploration du fond -idées, sentiments...- peut être sans dommage, et même avec profit, condensée ; foin des gloses, amplification, énoncés diffus ! [p. 33]

1975 AG. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

1975 ALC(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

[Explication de textes français (Mme M. Vaudey, professeur au lycée Claude Monet)] Sur Valéry non plus on ne saurait improviser sans risque (un tiers des notes au-dessous de 5). Se contenter d'une traduction littérale, besogneuse, analyser des thèmes sans s'intéresser aux jeux subtils de la métrique, à la musique du vers, aux caresses et aux chatolements des images, aux raffinements stylistiques, était une trahison envers le poème ; ne donner de Valéry qu'une image abstraite, sans s'attacher aux présences charnelles, était méconnaître l'intention, à la fois profonde et formelle, du poète [p. 29 *sq.*]. Plus souvent encore, nous n'avons eu qu'un commentaire myope, donnant de chaque expression la même traduction tatillonne sinon tâtonnante, incapable de faire ressortir la valeur des mots-clés, ou le mouvement profond d'un texte [p. 30].

[Explication de textes en ancien français (Jean Dufournet, professeur à l'université de Paris III)] La **paraphrase**, inutile, doit être bannie [p. 36].

1975 ALC(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

[Explication de textes latins (Hubert Zehnacker, professeur à l'université de Strasbourg)] Apparemment plus facile, le commentaire analytique tombe souvent dans le défaut de **paraphrase** ; mais quand la **paraphrase** est juste, elle est à demi pardonnée [p. 32].

1975 ALM(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. André David, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français (hors programme)] Il faut rappeler qu'expliquer un texte littéraire, ce n'est pas en élucider d'un côté le sens, de l'autre les qualités formelles ; il faut conduire de pair les remarques ; n'expliquer que le sens d'un texte, c'est en négliger la substance littéraire, mais négliger d'expliquer le sens dans son rapport avec le rythme et le son, c'est ne plus rien expliquer du tout [p. 80].

1975 ALM(H). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Pierre Citti, assistant à l'université de Tours ; Monique Nemer, assistante à l'université de Caen ; Daniel Pageaux, maître de conférences à l'université de Haute-Bretagne, Rennes)] Dénonçons donc, une fois de plus, les commentaires généraux qui ne sont que des **paraphrases** composées, parfois même à peine composées [p. 72].

[Explication de textes français (hors programme) (Jean-Louis Tritter, maître de conférences à l'université de Toulouse le Mirail)] Et surtout, il faut *expliquer*. Trop d'explications sont de simples **paraphrases**. Quand donc nos candidats apprendront-ils à décortiquer un texte ? [p. 74].

1. Reproduction intégrale du rapport sur l'explication de textes français de 1973.

- 1975 CLC(F).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. M. Lagarde, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Les candidates lisent-elles les rapports de CAPES ? On pourrait en douter [...]. Nous voudrions rappeler qu'un commentaire est tout autre chose qu'un résumé ou une **paraphrase** [...]. C'est en mettant au jour les relations verbales dont il est tissé qu'on dégagera les « intentions » du texte, expression écrite d'un certain projet de l'auteur [p. 20-22].
- 1975 CLC(H).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (M. Picot, Maître-assistant à l'université de Paris X)] Il semble d'ailleurs qu'on ait lu attentivement les remarques présentées dans les précédents rapports à propos de l'explication littéraire proprement dite. Assez rares ont été les **paraphrases**, rares les « relectures » ponctuées d'éloges stéréotypés [p. 25].
- 1975 CLM(F). Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. G. Grand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique¹.
- 1975 CLM(H).** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. G. De la Boissière, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] Dans l'étude détaillée, le chiendent de la **paraphrase** reste vivace, toujours prêt à pousser sous les pas de quiconque s'abandonne à une simple analyse de contenu [p. 51].
- 1976 AG.** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes français (Mme Houillon, professeur de première supérieure au lycée Fénelon, M. Gioan, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et M. Lioure, professeur à l'université de Clermont)] Le jury n'obéit, en matière d'explication française, à aucune doctrine officielle ou officieuse, ne prescrit ni ne proscriit aucune méthode en particulier, et les accepte toutes, à une condition cependant, nécessaire et suffisante : à savoir que l'explication proposée soit intelligente, au sens étymologique du mot, c'est-à-dire offre une lecture et une interprétation précises et pénétrantes, éclairant à la fois la lettre et l'esprit, l'art et les intentions du texte [p. 51]. L'explication du détail doit éclairer d'abord, quand il y a lieu, le sens littéral du texte. Les œuvres de Pascal et d'Agrippa d'Aubigné, dont la langue est la plus éloignée de la nôtre, ont prêté fréquemment à de fâcheux contresens [p. 53]. Les programmes changent, les méthodes évoluent. Mais l'ordre et la précision, le goût, la culture et la sensibilité, la finesse et la perspicacité demeurent les meilleurs atouts de celles et de ceux qui ont la vocation d'étudier et la profession d'enseigner la langue et la littérature [p. 53 *sq.*].
- 1976 ALC².** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
[Explication de textes latins (Jacqueline Champeaux, professeur à l'université de Haute-Bretagne)] Faut-il, une fois encore, rappeler les lois du genre, puisque, dans les deux types d'explication [textes sur et hors programme], et d'une année à l'autre, les candidats répètent avec constance les mêmes erreurs ? [p. 27] Manquant de cette substance qui vient à la fois de solides connaissances « techniques » et d'une culture qui dépasse les spécialistes et leurs frontières, le commentaire tombe dans la **paraphrase** : on redit en prose française ce que Plaute ou Virgile ont exprimés en vers latins, on refait les discours déjà recomposés par les historiens [p. 29].
- 1976 ALM. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1976 CLC. Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- 1976 CLM.** Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques. G. Grand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
[Explication de textes français] On ne dénoncera pas une fois de plus la confusion entre « commentaire » et « **paraphrase** » ; sujet inépuisable et toujours recommencé et qui révèle moins une absence de méthode qu'une absence de culture. En revanche tous les rapports signalent une sorte d'indifférence à l'égard de la forme même des textes proposés. On parle longuement des idées, mais on oublie que *les formes sont les signes des forces* et que cette attention prêtée aux moyens d'expression est justement l'une des formes les plus typiques de l'enseignement des lettres [p. 19].
- 1977 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.
- 1977 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.
- 1977 ALM.** Centre National de Documentation Pédagogique.
[Explication de textes français (auteurs du programme) (Adrien Faugautier, IPR de l'académie de Rouen et Pierre Lebreton, IPR de l'académie de Nice)] La *lecture à haute voix* [...] engage l'essentiel [...]. La lecture à haute voix est un acte déjà complet d'interprétation. Elle donne vie et cohérence. Elle est essai et proposition d'un sens [...]. Il ne devrait s'agir ensuite que de justifier par un discours explicatif cette première explication sans discours. Il n'est évidemment pas question de définir ici une stratégie immuable. Chaque texte appelle une interprétation qui essaie de rendre compte de ce qu'il a d'unique [p. 107]. La liberté

1. Renvoi au rapport de P. Lerat pour l'explication de textes français (CLM[F] 1974).
2. Tous les concours sont désormais mixtes.

d'interprétation n'a d'autre limite que la lettre du texte. Les seules démarches inacceptables sont celles qui s'installent, naïvement ou délibérément, en deçà ou au delà¹ du texte. Ainsi de la **paraphrase**, qui banalise le texte, en efface à la fois la forme originale et le sens, le fait régresser vers le balbutiement ou la platitude [p. 108].

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Monique Le Roux, assistante à l'université de Poitiers et Daniel Pageaux, professeur à l'université de Sorbonne nouvelle)] Pourquoi tant de **paraphrases**, là où le candidat croit avoir « parlé » du « réalisme » ou du « mysticisme » sans se soucier le moins du monde du contenu, des présupposés d'une esthétique ou d'une définition lancée pour être vérifiée, contrôlée ? [p. 114]

1977 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jeanne Macouin, professeur de première supérieure au lycée Guist'hau à Nantes)] Cette priorité accordée au texte exige aussi que le texte littéraire soit expliqué comme tel, c'est-à-dire comme un tissu conjoint de formes et de significations [...]. [Du sacrifice des unes ou des autres résultent] deux défauts très fréquents. Le premier est celui de la sempiternelle **paraphrase**, traduction terme à terme, émaillée de « c'est-à-dire », où l'on ne craint pas de proposer une expression équivalente à celle de l'auteur : c'est considérer qu'il ne s'agit que d'idées, de sentiments, de matière ou de « fond », et qu'on peut donc les exprimer tout autrement [...]. Le défaut inverse est celui d'une description, sans perspective, des éléments formels [p. 28].

1977 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique. G. Grand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français (A. Abbou, Maître de conférences à l'université de Paris XIII)] [Tel candidat] a cru qu'il suffisait de quelques remarques superficielles sur la langue et le contenu, de quelques **paraphrases** à propos d'évidences et de formules consacrées sur le style réputé « fort » ou « ferme », sur le rythme « saccadé » ou « mélodieux » et sur « l'art incomparable » pour tenir lieu d'une analyse fine et détaillée, de caractère probant [...]. [On attend] une compétence technique s'articulant autour de trois domaines : 1) *L'expression du texte* [...] 2) *Le contenu* [...] 3) *Le texte en tant que texte littéraire* [...] [p. 21 sq.].

1978 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Lioure, professeur à l'université de Clermont-Ferrand et M. Netzer, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Certaines explications, d'abord, n'expliquent pas : le candidat propose une sorte de commentaire d'un texte qui n'est évidemment pas compris ou qui est compris à contresens. Cela est apparu, bien sûr, à propos des œuvres de Marot ou de La Bruyère, dont la langue et la syntaxe offrent des difficultés réelles et qu'il ne faut pas hésiter parfois à traduire, mais, chose surprenante, à propos des auteurs les plus récents. Il faut rappeler que le texte qu'on explique doit être éclairé, autant que faire se peut, pour ceux qui écoutent : d'où Jacques doit-il *descendre*, dans la page célèbre où son maître lui impose cette dégradation ? Insister sur la reprise fréquente du mot *descendre* est nécessaire, mais insuffisant. Quelle attitude piquante (et quelle critique) suggère la dernière phrase du portrait de *Périandre* de La Bruyère : « Veut-on d'ailleurs qu'il fasse de son père un *Noble homme*, et peut-être un *Honorable homme*, lui qui est *Messire* ? » Il ne suffit pas d'y relever telle répétition, tel parallélisme, ou tel rythme ternaire pour l'expliquer : seule une définition exacte des termes, de leur place, de leurs rapports peut y parvenir [p. 57].

1978 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

1978 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Roger Lauverjat, assistant à la faculté de Perpignan et Emmanuel Martin, maître-assistant à l'université de Paris-Nord)] Comme dans les rapports précédents, nous insisterons sur la nécessité d'une *description* du passage proposé [...]. Rappelons que la description doit s'efforcer de proposer une première vision du texte (celui-ci, à l'inverse de l'explication, n'est pas l'objet de cette première « interprétation » qu'est la lecture à voix haute), une première approche de sa construction, de sa thématique, de tout ce qui fait sa « cohérence » (discursive, narrative...) à un premier niveau. Ce n'est qu'après cette indispensable « mise en place » que le candidat passera à l'analyse, à l'interprétation (qui peuvent, bien sûr, remettre en cause cette cohérence première) et qu'il pourra *poser* et essayer de *résoudre* les principaux problèmes suscités par le texte [p. 140].

1978 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Andrée Cabiro, professeur de première supérieure au lycée St-Sernin à Toulouse)] La **paraphrase**, ce récit du texte, sa réduction aux termes du candidat, constitue le genre de dégradation le plus dangereux de cet exercice : le professeur qui s'y livre ne forme en rien l'esprit de ses élèves [p. 38].

1. Sic pour l'orthographe

1978 CLM¹. Centre National de Documentation Pédagogique. G. Grand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

1979 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Lioure, professeur à l'université de Clermont-Ferrand et M. Netzer, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] L'explication doit évidemment éclairer d'abord le sens littéral d'un passage et en élucider éventuellement les difficultés ou les obscurités textuelles [p. 54].

1979 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Prigent, Inspecteur Général de l'Instruction Publique)] Nous avons averti les candidats que le jury n'était prisonnier d'aucun modèle, d'aucune tradition, et qu'il accepterait de bon cœur l'explication, linéaire, thématique, ou structurale². En fait, si l'on excepte des audaces ou des excursions ponctuelles, la totalité des candidats nous a proposé des explications « classiques », qui leur ont permis, le plus souvent, de commenter la totalité du texte dans le temps imparti, sans lacune ou **paraphrase** choquante [p. 32].

1979 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Édouard Cuq, Inspecteur Général de l'Instruction Publique et Jacques Hennequin, professeur à l'université de Metz)] [Les candidats devront] expliquer le texte sans s'enliser dans la **paraphrase** ou proposer une glose parallèle [p. 114].

[Explication de textes français (hors programme) (Robert Aulotte, professeur à l'université de Paris-Sorbonne et Pierre Grand, professeur au lycée Carnot de Paris)] Une bonne lecture est une première interprétation [p. 128].

1979 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

1979 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique. G. Grand, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

[Explication de textes français] [Parmi les « déficiences et les erreurs les plus fréquentes, mais aussi les plus graves »] La plupart pratiquent spontanément la **paraphrase**. Plus ou moins habile, celle-ci n'est jamais qu'un énoncé parallèle au texte [p. 25].

1980 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1980 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Faisant, professeur à l'université de Nice)] On ne redira jamais assez que l'explication suppose d'abord une *habileté technique*, qui ne peut s'acquérir que par un long entraînement [...]. Dans la conduite de l'explication, il faut surtout apprendre à utiliser le temps. Le défaut le plus fréquent est la lenteur, due à d'inutiles redites ou à des **paraphrases** [p. 32]. La critique moderne, en considérant le « texte » précisément comme un « potentiel » de significations ouvert à une pluralité de « lectures », ne ruine-t-elle pas la possibilité d'une interprétation canonique, et du même coup les critères de l'épreuve ? [...]. Il faut s'entendre. La critique moderne a toujours distingué elle-même soigneusement deux « niveaux » de lectures : celui du sens littéral (ou « philologique »), et celui des interprétations « secondes » ou « globales » [...]. Or, on aurait tort de sous-estimer l'importance de cette explication dite « philologique ». D'abord, parce que l'expérience prouve que le sens proprement littéral n'est pas toujours immédiatement accessible, surtout dans les textes anciens. Ensuite parce que ce sens même peut se développer à différents degrés de profondeur : il y a en gros ce que le texte dit ouvertement et ce qu'il implique ou suggère, mais dans les deux cas sans nulle ambiguïté [...]. On pourrait dire que l'explication de textes n'a d'autre but que de déchiffrer ce langage allusif, qui est au fond celui de toute œuvre, en tenant compte des contraintes diverses imposées par la langue, l'histoire, le contexte de l'œuvre, et les mots mêmes du texte [...]. Mais ce sont encore les contraintes de l'œuvre et du texte lui-même qui doivent principalement guider l'interprétation. Ce sont là les meilleures garanties contre les tentations de l'arbitraire et du subjectivisme [...]. Tous ces exemples révèlent, au fond, la même erreur, qui consiste à traiter le texte comme une sorte de message pythique livré aux libres conjectures de l'interprète.// Exercice apparemment difficile, et surtout délicat, qui requiert tout à la fois une longue expérience, une vaste culture et une extrême agilité intellectuelle, l'explication de texte répond, au fond, à un certain état d'esprit : sortir de soi-même, se plier aux exigences de la pensée et de la sensibilité d'autrui, adopter son langage, et jusqu'à un certain point s'identifier à lui, telles sont sans doute les vertus majeures de cette discipline, qui s'inscrit, en définitive, sous le signe de la sympathie [p. 32 sq.].

[Explication de textes latins (Mme Fillion, professeur à l'université de Nancy)] Il s'agit ensuite de faire valoir les beautés et les intérêts du morceau choisi, sans rien omettre d'important, mais sans non plus le noyer dans la **paraphrase** ou une prolixité encombrée de remarques insipides [p. 39].

1980 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (hors programme) (Anne-Marie Voeltzel, professeur de première supérieure au lycée Jules Ferry, Paris)] C'est la caricature de l'explication de texte qui est - justement - discréditée, non

1. Pour l'explication de textes français, renvoi aux deux précédents rapports.

2. *Sic* pour la construction et la ponctuation.

l'explication de texte elle-même. Il ne s'agit ni d'une **paraphrase** répétitive, traductrice ou amplificatrice, ni d'une « lecture expliquée » ou d'une « première lecture » qui tendent seulement à donner le sens des mots et à dégager des « impressions », ni d'un mot à mot sans accents ni lignes de force [p. 104].

1980 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Claude Debon, Maître-assistant à l'université Paris IV)] Il faut que les candidats soient bien assurés qu'à partir du moment où il y a de leur part vraiment acte de lecture, et non pure répétition passive dont les deux modalités sont la **paraphrase** et l'exclamation lyrique, le jury n'a aucun préjugé de méthode [p. 30].

1980 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mme Domerc, professeur de première supérieure au lycée Pasteur à Neuilly)] Ce n'est pas avec des **paraphrases** incolores et vagues qu'on peut espérer être fidèle à un texte et utile à un auditoire [p. 20].

1981 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Collinet, professeur à l'université de Dijon et M. Netzer, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Deux écueils opposés doivent être évités : la **paraphrase** myope, qui rase de trop près le texte, et le survol, qui l'envisage de trop haut : rappelons à ce sujet qu'il faut toujours prendre appui sur les termes mêmes du texte qu'on explique, non au point de s'enliser dans un pénible mot à mot, mais afin qu'ils servent de tremplin au commentaire [p. 51 *sq.*].

1981 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Faisant, professeur à l'université de Nice)] « Ses beautés ont souvent besoin d'être démontrées avant d'être senties ». Ce mot de Sainte-Beuve à propos de Ronsard suffirait à justifier la pratique de l'explication des textes littéraires. Il n'est assurément point d'œuvres qui soient immédiatement accessibles - fût-ce les plus actuelles ou les plus « transparentes » -, parce que tout langage est, comme l'on dit, un « code », c'est-à-dire un système complexe de références implicites, d'allusions, de suggestions. Même dans la plus banale conversation, chacun des propos que nous échangeons avec un ami, par exemple, recèle derrière son sens obvie tout un jeu de complicités ou de réticences, qui reste imperceptible à un tiers non initié, et qui constitue pourtant le message le plus intime, le plus profond, de l'échange. À plus forte raison lorsqu'il s'agit de textes littéraires, vis-à-vis desquels nous nous trouvons toujours, de prime abord, en position de profanes, et dont l'accès nécessite une *initiation* appropriée [p. 32].

[Explication de textes grecs (Mme Bertrand, professeur au lycée J. Ferry, Paris)] [les candidats devraient mieux] se rendre compte de ce qu'est le niveau de l'épreuve : il ne s'agit pas, en effet, de faire un cours pour une classe de seconde, comme le croient malheureusement certains candidats [p. 41].

1981 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Maurice Maucuer, professeur de première supérieure au lycée Louis le Grand à Paris et Jacques Hennequin, professeur à l'université de Metz)] Parfois l'indécision ou l'irréflexion de la démarche aboutit à une totale absence d'explication. Ou bien le texte est vainement répété et **paraphrasé**. Ou, devenu simple prétexte, il n'est plus que l'occasion d'un perpétuel renvoi à d'autres pages, à d'autres œuvres, à d'autres écrivains [p. 95].

1981 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Anne-Marie Le Roux, professeur au lycée Stéphane-Mallarmé, Paris)] Il est aussi consternant de **paraphraser** un texte en faisant de la psychologie de quatre sous que d'asséner des notions mal dominées, réduites à un jargon caricatural et ridicule. L'effet produit sur les examinateurs est dans le premier cas l'ennui pesant, dans le second l'ennui exaspéré [p. 46].

1981 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mlle Besses, professeur au lycée E. Delacroix à Maisons-Alfort)] [Les qualités personnelles attendues sont] confiance en soi et connaissance de ses moyens ; vigilance et rigueur dans le contact avec le texte ; combativité et conviction face au jury. Ces qualités n'excluent nullement l'entraînement méthodique, l'acquisition d'un savoir et ne sauraient compenser les erreurs dues à l'inculture, à la **paraphrase**, au manque de jugement. [...] [On regrette] parfois la survivance du plan conventionnel mais dangereux : le fond/ la forme [p. 25-27].

1982 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1982 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Truchet, professeur à l'université de Paris IV)] *Deux naïvetés à éviter* : [...] deux abus [...]// Le premier est l'explication psychologique (au sens le plus plat du terme), voire moralisante, qui consiste simplement à qualifier le « caractère » de Panurge, de Pymante (dans *Clitandre*), de Mme de Merteuil... ; mais comment ne pas voir qu'il s'agit de créations qui dépassent infiniment le plan de la psychologie courante comme celui du moralisme ? C'est sur le plan de la création esthétique qu'il faut se placer pour apprécier dignement de telles figures, en liaison avec le genre littéraire en cause, avec l'esprit du temps, avec le génie de l'auteur.// [l'autre naïveté est la mauvaise analyse stylistique qui voit dans tel phénomène un effet mécanique] [p. 39].

1982 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

1982 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Liliane Lambert, IPR de l'académie de Rouen)] On ne peut se satisfaire d'une **paraphrase** du genre : « Ici, le poète dit que... », qui ignore la manière de dire et qui, d'ailleurs, laisse échapper aussi le sens (car ce que dit le poète est-il important, original, nouveau, conforme à ce que nous savons de lui, à ce qu'il dit ailleurs, à ce que disent ses contemporains ? Si l'on ne se pose pas ces questions, si l'on n'apporte pas ces éclairages multiples, on n'explique pas le texte). Mais même une étude pénétrante du contenu d'un texte ne sera jamais complète ni convaincante si elle ne s'appuie pas sur une étude de la forme qui est inséparable du sens ; la manière de dire de Pascal mérite la même attention que celle de Colette ; à cette réserve près qu'un candidat judicieux sera attentif aux proportions de la signification et de l'esthétique dans le tissu de chaque texte et ne commentera pas selon les mêmes principes un style qui épouse le sens et un style qui produit le sens [p. 32 sq.].

1982 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mme Lombard, professeur au lycée Loritz à Nancy)] Sans ce repérage [de phénomènes formels], l'explication court le risque de la myopie, de l'émiettement, de la **paraphrase**, autant de défauts qui la rendent bien vaine mais que l'on rencontre souvent [p. 25].

1983 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Collinet, professeur à l'université de Dijon et M. Netzer, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] [Exercice] révélateur de leur aptitude à l'enseignement [...]. Certes l'explication qu'on présente devant un jury de concours diffère de ce qu'on dirait au cours d'une classe [p. 55]. Rien de pire qu'une **paraphrase** qui se traîne péniblement d'une phrase à la suivante, nivelant tout sur son passage comme une sorte de rouleau compresseur, au point que le texte finit par perdre ses arêtes vives et son relief [p. 56].

1983 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes latins (M. Clément, professeur au lycée Poincaré Nancy)] L'ennemi le plus redoutable - en régression toutefois, nous a-t-il semblé - reste la **paraphrase**, qu'elle dévide un discours fade et aplatisant ou qu'elle claironne des propos aussi creux que grandiloquents [p. 57].

1983 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Roland Boucheron, professeur de première supérieure au lycée Chaptal à Paris et Roland Guyot, professeur de première supérieure au lycée La-Bruyère à Versailles)] Le commentaire doit souligner les articulations du passage et surtout proposer un projet cohérent de lecture [p. 99]. Le souci de rendre compte de la singularité d'un style devrait être le meilleur remède à la **paraphrase** plus ou moins déguisée et à un psychologisme encore trop fréquent [p. 99].

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Chantal Foucier, maître-assistant à l'université d'Amiens et Daniel Madelenat, professeur à l'université de Clermont-Ferrand)] Faut-il rappeler une évidence : notre domaine propre est la littérature, il convient donc d'analyser les œuvres en ayant recours à l'analyse littéraire et non pas, comme procèdent certains candidats, en se contentant de décrire les sentiments des personnages [...].// Pas plus qu'il ne se réduit à une description psychologique, le commentaire n'équivaut au résumé des idées morales, sociales ou philosophiques qui sont exprimées dans un texte. Par leur didactisme, [certaines pages] engagent malencontreusement les candidats à privilégier les contenus idéologiques au détriment des caractéristiques formelles des œuvres littéraires. Cette cécité donne lieu à des exposés abstraits, non pertinents, et qui sombrent inévitablement dans la pure **paraphrase** [p. 107].

1983 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Françoise Adam, professeur de lettres supérieures au lycée Descartes à Antony)] Les commentaires de textes en prose, en particulier d'extraits de romans, sont souvent **paraphrastiques** ou se réduisent à une analyse psychologique [p. 54].

1983 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique. M. Plessy, professeur au lycée Claude Lebois à Saint-Chamond.

1984 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Robert Bessède, professeur à l'université de Montpellier III et M. Netzer, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Tel autre [candidat] **paraphrase**, résume ou relit, au lieu de relever et d'éclairer les effets littéraires les plus significatifs [p. 53].

1984 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

1984 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Jean-Pierre Vivet, professeur de première supérieure au lycée Louis le Grand à Paris et Alain Attali, professeur de première supérieure au lycée Henri-IV à Paris)] Le « bon candidat » est celui qui sait ce qu'il fait, qui le dit, et qui, capable d'une *juste distance critique*, se garde aussi bien de la myopie besogneuse d'une explication linéaire sans principes que des grilles d'interprétation trop générales qui dispensent du « corps-à-corps » avec le texte dans ce qu'il a de particulier et de spécifique.// Exemple de myopie : lorsque Hortense, à l'Acte I, scène 2, du *Prince Travesti*, évoque

pour la Princesse son premier mariage, le ton n'a pas été saisi, parce que l'anecdote a été **paraphrasée** au détriment d'une bonne situation des tendances d'Hortense [p. 94] Il convient également de se garder de toute lecture naïve, au premier degré : Arlequin, qui dans *Le Prince travesti* (II,2) traduit à sa façon les réflexions de Lélío qui « s'arrête sur le bord du théâtre en rêvant », est « emblématique » de trop d'explications de texte :// « Lélío : Me voilà dans un embarras dont je ne sais comment me tirer.// Arlequin (à part) : Il est embarrassé. » [p. 94 sq.]. Le projet de lecture trace un axe de lecture approprié au texte précis que l'on commente et qui n'est pas nécessairement, loin s'en faut, « emblématique » de l'œuvre entière. Et cet axe de lecture, inévitablement puisque c'est un texte en tant que texte que l'on commente, et non pas des sentiments vécus, des situations réelles, une position théologique etc., pose une *problématique d'écriture*. Il convient que le commentaire l'explique et lui fasse constamment écho [...]. Mais, pour concevoir un tel projet de lecture, il va de soi qu'une élucidation scrupuleuse du texte est nécessaire. Les *difficultés littérales*, plus nombreuses que certains candidats ne semblent l'imaginer, doivent toujours être éclaircies [p. 95]. Ce qui ne signifie nullement qu'il faille envisager le texte comme seulement *référentiel*, puisqu'il importe au contraire de l'expliquer comme texte *littéraire* [p. 96].

[Explication de textes français (hors programme) (Albert Sablayrolles et Adrien Faugautier, Inspecteurs généraux de l'Éducation Nationale)] Ce qui a manqué pour mener à bien des analyses littéraires qui ne s'enlisent pas dans la **paraphrase**, ce ne sont pas tant les concepts opératoires ou les outils que le discernement et la justesse [...]. Aucune méthodologie de la lecture ne peut se fonder sur une conception du texte littéraire qui ignorerait sa richesse signifiante, son insertion dans l'histoire d'un individu singulier et dans celle de son temps, sa dimension de témoignage, ses fonctions d'exorcisme, d'appel, de provocation, les pouvoirs complexes qui assurent, bien au-delà du cercle des spécialistes et des initiés, sa présence durable et sa résonance [p. 110].

1984 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jean Lavoux, professeur au lycée Buffon, Paris)] Pourquoi tout candidat ne se pose-t-il pas automatiquement les questions suivantes : de quoi s'agit-il ? Quel but l'auteur, plus ou moins consciemment, se propose-t-il ? Qu'est-ce qui est dit ? Qu'est-ce qui en fait l'intérêt ou l'importance ? Comment est-ce dit et pourquoi est-ce dit ainsi ? Pourquoi est-ce beau ? [p. 43]

1984 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Pouillon, Directeur d'études au Centre régional de formation des professeurs de collège à Auteuil)] Le commentaire au fil du texte masque parfois une division arbitraire entre Fond et Forme [...]. On souhaite donc vivement que les candidats vérifient avec une distance convenable la convergence des éléments de forme-sens [...]. Le jury, qui ne croit pas représenter une classe de lycée, prétend juger des moyens dont disposent les candidats pour aborder des textes variés devant et avec un public hétérogène [p. 23 sq.].

1985 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Robert Bessède, professeur à l'université de Montpellier III et J.L. Napp, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] L'analyse, la plupart du temps purement psychologique, ne s'appuie pas sur le texte que souvent on évite ou on oublie de relire à mesure [p. 75].

1985 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mme Macouin, professeur au lycée Guist'hau à Nantes)] Ce rapport se situe dans un ensemble ; la lecture ou la relecture de ceux qui l'ont précédé en 1983 et 1984 est particulièrement souhaitable : la répétition n'est pas sans efficacité pédagogique et l'imprégnation s'approfondit quand varient les formules. L'attente du jury ne change pas brutalement d'un concours à l'autre s'agissant de l'explication française, c'est-à-dire d'un exercice d'école qui a ses règles établies [...].// D'année en année des erreurs persistent et surprennent : les rapports sont-ils toujours lus ? Leurs conseils en tout cas ne sont pas toujours suivis [p. 49].

1985 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Commentaire d'un texte du programme spécial (non signé)] À trop fuir le *psychologisme*, on manque la *psychologie* [p. 149].

[Explication de textes français (hors programme) (non signé)] C'est trop souvent la pauvreté prolixe, pompeuse, artificielle, de la **paraphrase** et du lieu commun déguisé [p. 154].

1985 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Régis Miannay, professeur à l'université de Nantes)] Un « survol » d'une quinzaine de minutes ne peut faire illusion. Ni une **paraphrase** laborieuse et interminable, ni des considérations psychologiques plaquées sur une œuvre qui ne comporte pourtant aucun vocabulaire moral [p. 45].

1985 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mme Barbéris, professeur de première supérieure au lycée Fénelon à Paris)] [Introduction] La figure de la répétition est inscrite au cœur de la rhétorique du rapport considéré comme

« genre » [p. 30]. Répètera-t-on que trop de candidats (la majorité, à dire vrai) sont pénétrés d'une conception du texte parfaitement antédiluvienne, dont la coupure fond-forme est la marque essentielle [p. 36].

1986 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Robert Bessède, professeur à l'université de Montpellier III et J.L. Napp, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] [Est exigée une] seconde lecture qui, phrase par phrase, doit précéder, au fur et à mesure, le commentaire [p. 65].

1986 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Michel Gouet, IPR de l'académie de Grenoble)] Beaucoup d'explications sont mal équilibrées. Souvent, après un début prometteur, elles se délitent, tombent dans la **paraphrase** ou se contentent d'effleurer la dernière partie [p. 56]. Dire que la connaissance approfondie des œuvres inscrites au programme est indispensable semblera un truisme. Il faut pourtant le répéter : trop d'explications, en effet, prennent l'allure d'une improvisation, qui développe une glose bavarde, superficielle, et ne laisse entrevoir que de vagues souvenirs [p. 58]. Mais les compétences techniques et les connaissances ne sont jamais que des moyens qu'il faut savoir utiliser à bon escient, voire avec précaution, pour justifier le principe d'organisation qui commande l'ensemble de la démarche [...]. Il convient donc de bien apprécier l'importance relative des diverses composantes de l'explication et de prévenir les risques de dérive. L'attention à la lecture¹ du texte n'est pas synonyme de **paraphrase**. La prise en compte de *realia* ne doit pas être à l'origine d'un exposé documentaire. L'étude stylistique ne doit pas devenir un inventaire des tours, des figures, des images. Les rapprochements avec d'autres textes ne sauraient constituer un jeu gratuit, fût-il brillant. En aucun cas, quelle que soit la nature du texte, l'étude de la facture, qui, répétons-le, est primordiale, ne peut être sacrifiée, notamment au profit de considérations psychologiques, comme cela s'est produit, en particulier, pour la plupart des explications sur Racine. Il est regrettable également, s'agissant des *Chimères*, que la problématique du sens, même intelligemment traitée, ait souvent occulté l'analyse de la poétique.

1986 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Guy Cossec, professeur de première supérieure au lycée Condorcet à Paris et Jean-Paul Denisot, IPR de l'académie de Nancy-Metz)] Encore faut-il maîtriser la « poétique » même de l'exercice, veiller à sa cohérence interne, assurer à son économie à la fois plénitude et autonomie pour bannir tout élément inintelligible et flou (les allusions évasives), stérile et vain (la **paraphrase**), arbitraire et gratuit (l'asservissement du texte à quelque préjugé critique que ce soit) [p. 115]. [Nécessité d'un] projet de lecture critique [...] : sans cet engagement dans une lecture critique adéquate, le relevé des différents mouvements du texte risque fort de tourner au constat (surtout si l'on omet de justifier les articulations et d'identifier la teneur des différentes parties retenues) et annonce souvent une **paraphrase** qui, pour être sourcilleuse, n'en reste pas moins myope et inutile [p. 116]. Et rappelons qu'il y a *bien des façons de se dérober au texte* :// - L'application mécanique d'une grille de lecture préalable [...].// - La myopie de la **paraphrase** qui reste cantonnée dans une plate retranscription de la lettre du texte, sans jamais s'interroger sur les choix et les moyens du créateur.// - Les faux-fuyants divers où la stylistique surtout semble autoriser les trouvailles les plus incongrues [p. 119-120].

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Mme Claude de Greve, professeur à l'université de Paris X et Jacques Dugast, maître de conférences à l'université de Rennes II)] Se garder du pédantisme [...] et de la récitation de cours ne signifie pas évidemment proscrire tout métalangage : celui-ci diminue incontestablement les risques de **paraphrase** [p. 128].

1986 CLC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Michel Bouty, IPR de l'académie d'Orléans-Tours)] Trop d'explications ne comportent pas d'introduction suffisante et se développent de ce fait sans fil conducteur, comme une exploration hésitante, décousue, qui tourne souvent à la **paraphrase** [p. 41].

1986 CLM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mlle Allamand, professeur au lycée Champollion à Grenoble)] L'explication est opération analytique [...] mais sans se confondre avec la **paraphrase** (« c'est une façon de dire que... ») encore trop fréquente et tout à fait vaine puisque le texte n'a pas besoin d'être reformulé [p. 30].

1987 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1987 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Henri Bonnet, IPR de l'académie de Besançon)] Concernant des allusions bibliques dans tel passage des *Méditations* de Sponde, la page ne peut pas se comprendre dans sa littéralité et s'apprécier dans sa beauté sans leur élucidation [p. 49]. Les éléments exigibles [d'une explication :] élucidation du sens, commentaire des réalités, analyse des effets recherchés et produits, justification du choix des mots, sensibilité aux échos internes et externes, étude des points de vue, mise en évidence des implications philosophiques, attention aux rythmes et aux rimes [p. 52].

1. Sic : lecture mis sans doute pour lettre.

1987 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Françoise Lafarge, professeur de première supérieure au lycée Molière Paris et Andrée Villard, professeur de première supérieure au lycée Jean Jaurès Reims)] Trop de commentaires relèvent encore de la **paraphrase**, se révèlent incapables de dépasser un émiettement de remarques, ou s'égarer dans un discours étranger au texte [p. 129]. Le commentaire d'une page de prose, comme celui d'une page de poésie est d'autant plus facilité et d'autant mieux accompli s'il s'appuie sur la connaissance de modèles ; modèles de genre ou souvenir d'œuvres antérieures, d'autrui ou de l'auteur lui-même. Ainsi les conventions qui régissent le genre du portrait à l'époque de La Rochefoucauld, les modèles du roman balzacien ou flaubertien repris par Zola, la réévaluation par Senghor, dans un langage classique et très français, de la culture africaine, l'influence des arts - peinture, statuaire, architecture, musique, théâtre - qui animent les lettres de Diderot aussi bien que *La Curée* permettent d'éviter le danger de la **paraphrase** et peuvent véritablement rendre compte du sens des textes [p. 134 sq.].

[Explication de textes français (hors programme) (Bernard Chédozeau, IPR de l'académie de Dijon et Bernard Masson, professeur à l'université de Paris X)] Il n'y a pas, - ni au sein du jury ni en suspension dans l'air ambiant, - de doctrine ni de philosophie de l'explication française hors programme ; tout au plus une tradition, des modèles, une pratique [p. 149]. Il y a un sens premier des choses, une élucidation littérale qu'il faut prioritairement savoir préserver [...]. Rappelons qu'un texte n'est pas seulement un ensemble de mots en un certain ordre assemblés (encore qu'il soit cela aussi), mais un témoignage concret, fût-il indirect, sur une société, une époque, un milieu, un homme. Il y a pour ce type de lecture un minimum de culture historique, si l'on veut éviter les contresens et les erreurs de perspective [p. 150 sq.].

1987 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Roselyne Rey, professeur de première supérieure au lycée Édouard-Herriot, Lyon)] L'explication ne peut être menée sans un fil directeur, une problématique générale qui l'oriente. Présentée dès l'introduction, elle devrait permettre d'éviter à la fois la **paraphrase** superficielle émaillée de quelques constatations stylistiques, pêchées au hasard, et l'éparpillement pur et simple de remarques purement pointillistes [p. 35].

1987 CLC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Christian Desjardins, IPR de l'académie de Caen)] Un trop grand nombre [d'explications] a manifesté une grande inexpérience, voire la méconnaissance grave d'un exercice qui, de la lecture expliquée du premier cycle à l'explication de texte du second cycle, ne présente pas de solution de continuité [p. 68]. On se leurre grandement en croyant que l'explication linéaire peut se réduire à une succession de remarques décousues, à une espèce de mot à mot qui ne fait que mimer ou redire le texte - ô **paraphrase** ! -, au relevé d'un trait de style qu'on ne cherche pas à mettre en relation avec le sens [p. 69].

1987 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Dufetel, Maître de conférences à l'université de Metz)] [Il faut] insister sur quelques contresens de perspective particulièrement tenaces : [la première place est donnée à] la **paraphrase** : la tentative d'explication la plus indigente. Lorsque les connaissances ou les outils d'analyse viennent à manquer, la fausse solution de secours généralement utilisée est de substituer au travail d'analyse la simple **paraphrase**. On se contente de résumer le contenu du texte avec un effort variable de reformulation lexicale. La véritable explication de texte est bien entendu à l'opposé de ce discours bavard et sans pertinence sur le texte : les candidats doivent s'attacher à voir non seulement ce que dit le texte, mais comment et pourquoi il le dit [p. 37].

1987 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Composition française (écrit) (Mme Robert, professeur à l'université de Nancy II)] On attendait donc d'abord que le sujet fût clairement défini et cela ne pouvait se faire que par l'*explication* du texte de Riffaterre, autrement dit, par une analyse qui devait en « déployer » plus largement le sens (« expliquer » et « déplier » ont la même racine : *explicare* en latin signifie, au sens premier, déplier) ; or, le texte d'un théoricien de la science des textes, comme celui d'un critique, n'appartient pas, de droit, à la littérature ; il peut donc, sans aucun dommage, être expliqué, commenté, **paraphrasé**, analysé, résumé (ce que faisait la phrase introductive), par chacun des candidats, invité à prendre position par rapport aux affirmations qu'il contenait [p. 37].

[Épreuve orale à partir de textes d'auteurs (H. Schilling, IPR de l'académie de Strasbourg)] Nous souhaitons mettre en garde quelques candidats contre les dangers d'une confusion entre « vécu » et enseignement littéraire [...]. Le rôle du professeur n'est donc pas seulement de vérifier que la littérature explore quelques grands sentiments, mais aussi de rechercher en quoi l'expression du poète ou de l'écrivain est particulière : elle transcende l'expérience vécue - sordide ou exceptionnelle - en émotion esthétique qui devient fête pour l'intelligence. [Une conception contraire] fait constamment la confusion entre fiction et réel, elle ouvre les portes à un psychologisme et même à un moralisme peu exaltants. Ainsi, ne voir dans un poème de Ronsard ou de Baudelaire, à l'occasion d'un commentaire composé, qu'un témoignage sur leur humanité qu'on comparera au « vécu » des élèves, c'est courir le risque de réduire l'œuvre à la banalité, en l'amputant de ce

qu'elle a de plus émouvant : la qualité de l'inspiration indissolublement soutenue par la qualité de la langue et du style. Sous prétexte d'enseignement, gardons-nous de l'erreur de transformer l'or de Baudelaire en sa boue originelle [...]. Ou il [*i.e.* le candidat] privilégie abusivement le texte et néglige toute rigueur de méthode, et il risque de sombrer dans la plus plate des **paraphrases** réductrices, ou il privilégie la méthode en oubliant le texte (ou s'en faisant une idée fautive ou arbitrairement taillée sur mesure), et il verse dans l'abstraction méthodologique [p. 50 *sq.*].

[Explication de textes français (Christian Pouillon, directeur d'études au Centre Régional de Formation des PEGC d'Auteuil)] Expliquer n'est ni traduire, ni réduire une complication à un « vouloir dire », ni épouser psychologiquement un discours ; c'est éclairer la richesse, la décision et l'économie d'un texte. Expliquer est encore moins user d'un prétexte, c'est situer un discours écrit en temps et en nature, justifier et apprécier des effets esthétiques et des effets de sens dans une composition. Rappels inutiles ? Soit. En voici un autre, puisque la **paraphrase** a sévi au long de ce concours interne : loin d'être une défaillance de l'explication de texte, un substitut et une sous-explication, la **paraphrase** est bel et bien un traitement de texte, comme le sont la glose, l'exégèse, la reconstitution, le résumé, l'analyse de contenu. Ces traitements, qui peuvent être très fins, ont leur fonction propre. *Ils n'expliquent pas comment se produisent des effets littéraires.* La **paraphrase** ne saurait être considérée comme une paille dans le grain ; elle est et sera sanctionnée comme étrangère à l'explication [p. 62].

1988 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Bideaux, maître de conférences à l'université P. Valéry de Montpellier III et J.L. Napp, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Les explications, sauf les meilleures auxquelles le jury tient à rendre hommage, manquent de rigueur dans leur méthode et dans leur déroulement. On ne lit pas le texte avec expression. On ne le relit pas systématiquement au fur et à mesure qu'on le commente. De là des trous dans l'exercice : n'ayant pas relu le texte, on le raconte, on le **paraphrase**. Et dès lors apparaît un autre défaut : on ne prend pas garde à la facture du texte [...]. En fait, l'explication n'explique rien. Elle ne déploie pas le texte, elle ne le déploie pas, elle le survole, elle plaque sur lui, abruptement, des choses vagues, des idées reçues ou des développements tout faits [p. 75].

1988 ALC. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes grecs (Anne Lebeau, maître de conférences à Paris IV)] L'explication linéaire donne souvent lieu à des suites de remarques éparses et d'intérêt inégal, ou à d'interminables **paraphrases** [p. 77].

[Explication de textes français (Roger Zuber, professeur à l'université de Paris X)] [Pour tous les textes, il faut] qu'on accorde une attention sympathique à leur littéralité [p. 59].

1988 ALM. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (J.-P. Vivet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] [L'explication française est] la meilleure préparation à cet exercice de « lecture méthodique » que les professeurs de français sont invités par les Instructions officielles à pratiquer dans les classes (B.O. Supplément au n° 22 - 9 juin 1988) [p. 122] [Dans les étapes de l'explication :] la formulation claire d'un *projet de lecture* centré sur la facture et les effets de sens propres au texte, une mise en œuvre de ce projet de lecture toujours attentive à la lettre et à la matière même du texte (sonorité, graphisme, mots, phrases, ponctuation, grammaire, procédés d'expression, codes, registres, prosodie, etc.) [p. 123]. [Dans le cas d'un auteur difficile comme Scève, il est nécessaire de faire en sorte que soient] explicités sens et structure [p. 124]. [À propos des *Mémoires* de Retz :] Une candidate informée, méthodique et de grand talent, convaincante en un mot, a su construire une excellente explication du Portrait de Condé, dont elle a parfaitement analysé les procédés et mesuré les enjeux tant personnels que moraux et politiques. Plusieurs, entraînés par le rythme vif de la narration, ont mené avec allégresse et fermeté des exercices de qualité. D'autres, aussi peu au fait du XVII^e siècle (langue et histoire) que des catégories narratologiques et des travaux de Genette, de Ricoeur et de Lejeune, se sont enfermés, faute de projet de lecture, dans une **paraphrase** parfois fertile en contresens [p. 125].

[Explication de textes français (hors programme) (Pierrette Sipos, professeur de première supérieure au lycée Janson de Sailly à Paris et Jean Céard, professeur à l'université de Paris XII).

1988 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Pierre Brunet, professeur de première supérieure au lycée Honoré de Balzac, Paris)] Faute de ces repérages initiaux, et de ce contrôle de l'analyse, trop d'explications naviguent à l'aveuglette entre la **paraphrase pure et simple** et la *digression à tout va*. La **paraphrase** pure et simple : précisons qu'il est non seulement inutile mais périlleux de relire, phrase après phrase, le texte qu'on commente, et qu'on a déjà lu dans son entier [p. 57].

1988 CLC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Bernard Alluin, professeur à l'université de Lille III)] *Situer* un extrait d'une œuvre romanesque ou théâtrale [...], c'est d'abord rappeler, quand on le peut, les éléments de l'action que l'on estime utiles à la compréhension du texte à commenter [p. 57]. Plusieurs défauts de méthode ont été constatés lors de cette session [...] // [le premier défaut]- le commentaire mot à mot : une étude linéaire

(peut-être vaudrait-il mieux dire une étude suivie) n'est pas une étude qui vise à commenter chaque mot du texte : cela mène inévitablement à la **paraphrase**. Si le candidat n'a rien à dire sur telle ligne, qu'il passe donc à la suivante [p. 58]. [Pour finir, des remarques générales et la liste des défauts majeurs dans lesquels il convient de ne pas tomber : il y en a 4, dont le premier est :] *La paraphrase* ; « ne pas répéter ce que le texte dit déjà, et mieux » tel est le conseil que les candidats donnent sans cesse à leurs élèves ; qu'ils veuillent bien le suivre le jour du concours ! [p. 59].

1988 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (S. Guichard, professeur agrégée au lycée Louis Armand à Paris.)] La **paraphrase**, beaucoup plus fréquente que le formalisme exclusif, règne encore sur bon nombre d'explications [p. 31].

1988 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Serodes, professeur au lycée Gustave Eiffel à Gagny)] Définir un projet de lecture. L'explication ne se confond pas avec une traduction juxtalinéaire pervertie par la **paraphrase** ou l'émiettement. Le « sens » d'un texte ne s'obtient pas par la somme des signifiés qu'il recèle, comme si tout ce qui a trait à la « forme » n'était là que de surcroît [...]. L'enjeu ne consiste pas à se confiner dans une exégèse du sens littéral, mais à scruter le devenir littéraire du littéral. Par opposition à une traduction terme à terme, un projet permet de fédérer les remarques, d'équilibrer les enjeux respectifs du signifiant et du signifié [p. 56 sq.].

1989 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1989 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes grecs (Jean-Marie Jacques, professeur à l'université de Bordeaux)] [Le commentaire] a pour obligation de fuir la **paraphrase** ; il ne doit pas se réduire à une poussière de remarques décousues et insignifiantes, ni rester dans le vague et le général, mais au contraire s'efforcer de répondre, dans toute la mesure du possible, tout au moins pour les œuvres du programme, à la question cruciale : quelle est la signification précise de ce texte, à la place exacte qui est la sienne ? [p. 65]. Le repérage des « thèmes » n'est le plus souvent qu'une forme moins grossière de **paraphrase** [p. 65]. Substituer des considérations générales à l'examen rigoureux d'un passage déterminé est un procédé aussi inadmissible que la **paraphrase** substituée à une étude détaillée de l'expression [p. 67].

[Explication de textes français (André Blanc, professeur Paris X)] Qu'est-ce que le jury est en droit d'attendre d'un candidat ? [p. 59]. [C'est le titre d'un chapitre. Le troisième point est le suivant :] Une explication... qui explique, c'est-à-dire qui, fuyant la **paraphrase**, éclaire et justifie :// *éclairer*, cela fait appel, selon le cas, au sens des mots, à l'objet ou à l'intention de l'œuvre, aux idées ou aux principes qui la sous-tendent, à des références internes ou externes, à l'histoire, voire à une culture générale :// *justifier*, c'est montrer à quels procédés a recours l'auteur pour obtenir l'effet littéraire final : place des mots, temps des verbes, figures de rhétorique, tournures de phrase, échos de sons ou de sens, connotations, etc. [p. 60].

1989 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jacques Bailbe, professeur à l'université de Paris-Sorbonne et Marie-Françoise Canerot, maître de conférences à l'université de Poitiers)] Peut-être aussi, comme le laissait entendre la remarque d'une candidate, ne procède-t-on plus couramment dans les classes à des explications qui suivent l'ordre du texte [p. 40]. Il faut ajouter à ces conseils de méthode la nécessité d'élucider le sens *littéral* du texte chaque fois qu'un mot, une expression, une construction posent un problème [...]. Rappelons enfin que le sens du texte procède de sa forme, que celle-ci doit donc être analysée avec la plus grande précision et la plus grande rigueur [p. 41].

1989 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Patrice Soler, professeur agrégé au lycée Louis le Grand à Paris)] Le rapport voudrait répondre à la question : d'où vient que trop d'« explications » s'abritent derrière la stylistique et la rhétorique, n'aboutissent qu'à une **paraphrase**, caricature de l'exercice, ou figent une démarche méthodique en un ennuyeux formalisme ? Sans doute beaucoup n'ont-ils pas réfléchi à la nature même de ce qui reste pour eux une « épreuve », et toutes les interrogations que les philosophes et poéticiens ont formulées depuis quelques décennies restent-elles mortes pour eux [p. 143].

[Explication de textes français (hors programme) (Jeanne Macouin, professeur agrégé de chaire supérieure au lycée Guist'hau Nantes et Pierre Malandain, professeur à l'université de Lille III)] Proscrire tout ce qui ressemble à des formules comme « ce mot souligne... », « on retrouve ici... », « l'auteur nous parle de... », « cette expression traduit... », qui participent d'une conception erronée et tenace du texte comme mise en forme d'un sens préalable [p. 175].

1989 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Daniel Caro, professeur de première supérieure au lycée Masséna, Nice et Jean-Philippe Miraux, professeur de première supérieure au lycée d'Estournelles de Constant, La Flèche)] Rapport (éventuel bien sûr) à la *vie de l'auteur* [p. 77]. *Préambule* : l'explication (du latin *ex-plicare* = déplier) a pour but de faire passer le lecteur - et l'auditeur - d'une connaissance partielle et intuitive à

l'analyse rigoureuse, et la plus exhaustive possible, du discours d'autrui. Mais « déplier » ne veut pas dire « répéter », reproduire le texte avec d'autres mots, et moins bien, ce qui s'appelle la **paraphrase**, à laquelle se sont tenus encore trop de candidats. Le simple recensement des formes et des contenus, coupé de toute mise en perspective et de toute interprétation, ne suffit pas pour « apprécier » un texte.// Si l'explication n'est pas la **paraphrase**, elle n'est pas non plus un commentaire synthétique, négligeant la réalité du passage proposé [p. 72]. Expliquer un texte, c'est d'abord l'exhiber, le faire vivre, mettre en relief ses moments forts, ses thèmes, leur développement, ses idées, ses procédés *et en dégager les sens*, en gardant <à l'esprit que dans un texte précisément *tout fait sens* : la disposition sur la page, le nombre de paragraphes ou de strophes, les mètres, les accents, le rythme, la syntaxe, le lexique, les figures, les assonances, les allitérations, etc.>¹ Ces *structures* (linguistique, sonore, syntaxique, rhétorique) obéissent à des *intentions* et visent à des *effets*. Expliquer n'est donc pas seulement mettre à plat le texte, mais mettre en valeur ces intentions et ces effets à partir du repérage de ces structures [p. 72].

1989 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Éliane Chambriard, professeur de lettres supérieures au lycée Marceline-Berthelot, Saint-Maur-des-Fossés)] Les commentaires de romans ou de textes d'essais de réflexion frôlent constamment la **paraphrase** [p. 39].

1989 CLC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Michel Blanchemain, professeur de lettres supérieures au lycée Malherbe, Caen)] Il y a cependant un fossé entre une laborieuse **paraphrase** sans prise effective sur le texte et la froideur clinique qui, armée des techniques anciennes et récentes d'analyse, dissèque impeccablement l'objet proposé [p. 57].

1989 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Hélène Bornes, Maître de conférences à l'université de Limoges)] Troisième danger : l'explication « relecture » ; pour aller d'une remarque à l'autre, on répète tout bonnement le texte tel qu'on l'a sous les yeux, et quand on s'en aperçoit, on dit ce que dit le texte avec d'autres mots, et souvent assez mal : c'est le terrible défaut de la **paraphrase** (quand ce n'est pas une espèce de « traduction ») dont le travail n'a guère de chance de se relever [p. 37].

1989 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mlle Santucci, maître de conférences à l'université de Paris III)] [Parmi les défauts et erreurs le plus souvent relevés (p. 83), on trouve en deuxième position :] - *confusion entre explication littéraire et résumé*.// Certaines commissions ont entendu des candidats déclarer : j'ai choisi de vous donner une « traduction juxtalinéaire » du texte avant d'en dégager les principales idées. On aboutit alors à une **paraphrase** et à un résumé qui n'ont rien à voir avec l'explication littéraire, parce qu'ils n'expliquent pas comment se produisent des effets littéraires, parce qu'ils ne permettent pas de justifier et d'apprécier l'union des effets esthétiques et des effets de sens. Aussi ceux qui s'engagent dans cette voie seront-ils toujours sévèrement sanctionnés [p. 84].

1990 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Bideaux, maître de conférences à l'université P. Valéry de Montpellier III et Mme H. Waysbord-Loing, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Les candidats ont été mis en garde, lors de leur préparation, contre les méfaits de la **paraphrase**. Mais ils croient, bien à tort, s'en garantir en proposant une explication qui fait un sort à chaque mot du texte ou se fourvoie en des études de phonèmes trop subtiles pour être convaincantes [p. 84].

1990 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (J.-P. Robert, professeur de première supérieure au lycée Montaigne Bordeaux)] Chaque série de texte présentait des difficultés différentes et a fait apparaître plus clairement tel ou tel défaut habituel dans ce genre d'exercice [...]. [À propos de la 4^e partie des *Mémoires d'Outre-tombe*,] les belles pages sur l'épidémie de choléra ont souvent été mal expliquées, parce qu'on n'y a pas assez étudié cette écriture de la mort, si nouvelle et si personnelle. Souvent on a réduit le caractère littéraire du texte, ce qui risquait de conduire à la **paraphrase**. Mais peut-être les candidats n'avaient-ils pas à leur disposition les outils nécessaires à l'analyse de la prose poétique [...]. [Sur Rousseau] Il fallait aussi ne pas se borner au contenu du passage, mais étudier les moyens, les formes du discours, pour apprécier avec justesse le sentiment du personnage et la démarche de l'écrivain [p. 64]. [Pour Jodelle (*Abraham sacrifiant*),] l'explication ne pouvait négliger une nette élucidation du sens littéral [...]. [Pour Mme de La Fayette, on note] la tendance à la **paraphrase**, exclusivement psychologisante, faute d'une étude stylistique assez poussée [p. 65] [Quant à Char] Expliquer un poème ne revient [pas] à en donner une traduction en prose (car le poème n'est pas une énigme à déchiffrer) [p. 65]. [Dans l'ensemble,] rappelons aussi que l'explication est lecture, au plein sens du terme, c'est-à-dire examen du signifiant dans toutes ses dimensions : phonique, rythmique, figurale mais d'abord syntaxique et lexicale (le candidat ne doit pas craindre d'élucider

1. Les mots entre crochets sont repris textuellement (sans référence) dans le rapport de 1996 ALM(E)...

l'acception d'un mot difficile comme il doit s'attacher à éclairer le lien entre les idées, même s'il s'agit d'un texte non spécifiquement discursif) mais aussi interprétation des significations produites et des effets esthétiques et l'explication consiste en ce va-et-vient du détail à l'ensemble, du particulier éclairé par le plus général, de la remarque précise démontrant la justesse d'une hypothèse ou d'une idée directrice. Le pointillisme ou l'émiettement des remarques, la **paraphrase** assortie de jugements esthétiques, le discours critique ambitieux mal appuyé sur le texte ou survolant des phrases dont le sens premier n'a pas été sûrement établi, sont autant de déviations sévèrement sanctionnées [p. 67].

1990 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Henri Marguliew, IPR de l'académie de Clermont-Ferrand)] Cette épreuve correspond à l'exercice peut-être le plus familier au professeur, peut-être aussi le plus maltraité dans la pratique pédagogique [p. 41] [Il s'agit de] candidats qui, au reste, enseignent eux-mêmes à pratiquer l'exercice [p. 42].

1990 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Dissertation de littérature générale et comparée (Danièle Chauvin, professeur à l'université de Grenoble III et Yann Jumelais, maître de conférences à l'université de Paris III)]. Nous nous devons de signaler ici le danger que certains candidats n'ont pas su éviter : celui du résumé ou de la description pure et simple des œuvres. Le roman de Dos Passos est celui qui a le plus souffert de cette réduction de l'analyse littéraire à des « techniques » ou des « pratiques » d'expression reconnues en d'autres domaines [...]. On se laisse alors submerger par une description du monde au lieu de s'attacher à l'analyse d'un fait littéraire précis : le relevé chiffré des diverses séquences de *Manhattan Transfert*, la description des incendies ou des scènes de restaurant, le résumé des voyages de Bardamu ou des échecs de Karl, ne sauraient suppléer à l'analyse raisonnée de leur succession, de leur répétition et de leur mise en perspective dans une œuvre qui est, comme on s'est plu à nous le répéter, « une machine à générer du sens » (Eco) [p. 30].

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Georges Bafaro, IPR de l'académie de Grenoble)] Trop d'explications adoptent un projet [de lecture] qu'on pourrait qualifier d'« interne » au texte, les personnages étant traités comme s'ils existaient en chair et en os, en tant que personnes, à travers des analyses psychologiques plus ou moins perspicaces. Or, le texte littéraire est fondamentalement un objet d'art dont le matériau est le langage. Tout se passe comme si les candidats prenaient les extraits proposés comme allant de soi, expression directe et immédiate de la vie. En fait, l'écrivain a maîtrisé des techniques, surmonté des contraintes, en vue de dire le monde et lui-même au public qu'il vise, et au-delà à la foule des lecteurs dont nous sommes [p. 126]. Il ne sert à rien de répéter des commentaires identiques avant, pendant et après l'analyse, avec pour résultat possible, outre la lassitude, l'appauvrissement, la contradiction, voire la **paraphrase**. Signalons enfin que, l'analyse visant la production d'un sens, toute remarque formelle qui ne se justifierait pas par sa place dans le travail d'explication est à écarter [p. 128].

[Explication de textes français (hors programme) (Marie-Thérèse Goetschel, IPR de l'académie de Versailles et Gilbert Schrenck, maître de conférences à l'université de Strasbourg II)] Il arrive trop souvent que l'explication, improvisée au fil des phrases ou des bribes de phrases que l'on commence par citer, fasse un sort à tous les mots au risque d'effacer le relief particulier de tel ou tel passage. On aboutit souvent alors à de la **paraphrase** [p. 144]. La bonne explication, comme l'ont prouvé les meilleures du concours, exige l'application d'une méthode fine, appropriée et éprouvée par l'usage d'une pratique courante. Elle ne saurait se confondre ni avec le bavardage informe qui **paraphrase** ou traduit le texte, ni avec un commentaire composé qui survole le texte sans entrer dans le détail. Dans les meilleurs cas, l'explication procède d'abord à une description de l'ensemble textuel comme tel ; pose une hypothèse sur la distribution de ces éléments constitutifs ; vérifie le projet initial dans l'analyse de détail, pour enfin infléchir ou modifier son impression première [p. 145].

1990 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Annick Besses, IPR de l'académie de Strasbourg et Jean-Pascal Charvet, professeur de première supérieure au lycée Albert-Schweitzer, Le Raincy)] [Choix entre explication linéaire et commentaire composé] On recommandera la première démarche, à condition qu'elle ne tourne pas à la **paraphrase**, lorsque les outils d'analyse sont insuffisants et les connaissances trop légères. S'il est clair qu'il faut être attentif à ce que dit le texte, il ne saurait être question de se contenter de le reformuler, mais bien d'en proposer une interprétation [p. 56].

1990 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Christian Florent, professeur de première supérieure au lycée A. Thuillier, Amiens)] Trois principaux écueils se dressent ensuite devant le candidat. Ils sont bien connus, mais, cette année encore, rares ont été ceux qui sont parvenus à les éviter.// 1) La **paraphrase**. Est-il besoin d'en dire plus ? Chacun sait de quoi il s'agit. C'est elle que visait en premier lieu Péguy, lorsqu'il vouait aux gémonies la funeste race des commentateurs. Ne consiste-t-elle pas à transposer en un français douteux, médiocre ou approximatif un texte écrit en une langue impeccable ?// 2) le pointillisme [...].// 3) L'escamotage du texte [p. 37].

1990 CLC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jean Lavoux, professeur au lycée Buffon, Paris)] On a constaté avec satisfaction que non seulement la **paraphrase**, mais le commentaire linéaire affligé de myopie étaient en nette régression [p. 51]. [Mise en garde] contre une certaine froideur de l'analyse critique : certes, celle-ci permet d'éviter l'écœurante **paraphrase**, la paresseuse subjectivité (« on a l'impression... »), la béate admiration, le naïf moralisme [p. 53].

1990 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Alain Couprie, professeur de lettres supérieures au lycée Michelet à Vanves)] Du latin *ex-plicare* (= déplier), l'explication se propose de conduire l'auditeur, ou le lecteur, d'une connaissance immédiate, intuitive, à l'analyse rigoureuse et fondée d'un texte. Elle ne saurait donc se réduire ni à une simple **paraphrase**, ni à un survol synthétique négligeant la réalité textuelle [p. 32].

1990 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Mme Sancier, professeur à l'université de Jean Moulin, Lyon)] *Percevoir la progression de ce texte* [pour ensuite arriver à] l'exploration du texte lui-même. Ajoutons encore que si les opérations préalablement décrites étaient convenablement menées, le candidat éviterait l'écueil le plus lourd de conséquences, celui de la **paraphrase**. Raconter le texte, fût-ce en développant quelques perspectives parallèles ou complémentaires, ne saurait tenir lieu d'explication.// C'est le défaut unanimement signalé par les membres du jury : les textes y perdent toute saveur, réduits à une glose des aventures à venir ou passées, dans le cadre d'extraits de romans ou de pièces de théâtre ; le jeu de la synonymie se révélant l'arme décisive pour explorer le poème [p. 74].

1991 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Bideaux, maître de conférences à l'université P. Valéry de Montpellier III et Xavier Darcos, professeur de première supérieure au lycée Louis le Grand à Paris)] L'acte de lecture suppose une rencontre entre un texte et une subjectivité [...]. La subjectivité des candidats pouvait trouver là [dans les textes choisis] une raisonnable carrière. Mais un sentiment personnel se fait d'autant mieux admettre ou partager que l'a précédé une étude attentive des moyens d'expression qui font du texte commenté un objet littéraire [p. 93]. Au cours de leur préparation, les candidats se sont vu prodiguer (souvent de provenances fort diverses) des mises en garde contre les excès du biographisme et contre la tentation de réduire le texte à son contenu référentiel. Fort bien. Mais [nécessité des allusions au contexte des œuvres et des faits évoqués] [p. 94].

1991 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (André Blanc, professeur Paris X)] [À la fin d'une liste d'erreurs :] enfin, erreurs sur l'esprit et le niveau de l'épreuve : **paraphrase**, examen au premier degré, négligence, trop fréquente, des enjeux du texte et des procédés d'écriture [p. 56]. [Sur *Manon Lescaut*, il faut déplorer] le sacrifice de l'analyse stylistique à des considérations psychologiques frôlant la **paraphrase** ou à des généralités [...]. [À propos de *Lorenzaccio* et de *On ne badine pas avec l'amour* :] On oublie, au profit d'explications psychologisantes, plus propres à un roman d'analyse, une situation dramatique parfois exceptionnelle [p. 57].

[Explication de textes français grecs (Jean-Marie Jacques, professeur à l'université Michel de Montaigne, Bordeaux)] Les deux écueils du commentaire, la **paraphrase** et l'abus des généralités concernant l'auteur ont continué à provoquer des naufrages. Expliquer un texte, c'est avant tout savoir reconnaître ce qui fait son caractère spécifique, ce qui lui confère son originalité [p. 64].

[Explication de textes en ancien français (Jacques Ribard, professeur à l'université de Picardie)] Bien entendu, comme il en va de l'explication française sur une œuvre moderne, il faut toujours se garder des facilités de la **paraphrase** et ne pas oublier que le commentaire thématique n'est jamais suffisant pour rendre compte d'un passage dont le ton et la technique d'écriture doivent être étudiés avec toutes les remarques stylistiques que cela peut induire [p. 77].

1991 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (M. Claude Puzin, professeur de lettres supérieures au lycée Jules-Ferry à Paris)] Cette année surtout le jury a été déçu, parfois choqué par la médiocrité des explications entendues. Cet exercice si fructueux qu'est l'explication de texte aurait-il disparu de l'enseignement secondaire ? [p. 56]. Les deux écueils qui ont fait sombrer nombre d'embarcations sont// 1] la **paraphrase**, celle qui se contente d'accumuler impressions, émotions ou sentiments suscités par le texte, ou bien celle qui double en quelque sorte la page d'auteur proposée d'un discours personnel, souvent dramatique (voilà qu'un domestique surgit et risque de faire échouer l'évasion de Saint-Lazare... que peut faire Des Gueux¹ dans cette situation critique, etc.)// 2] [accumulation de remarques d'ordre stylistique, qui ne fait pas apparaître les enjeux du texte] [p. 56].

1. *Sic* : c'est bien Prévost qui était au programme.

1991 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Élisabeth Lagadec, professeur agrégé de chaire supérieure au lycée Malherbe à Caen et Bernard Caramatie, professeur agrégé de chaire supérieure au lycée Faidherbe de Lille)] La première exigence est d'éclairer la lettre de ce qui est écrit : de quoi est-il question ? Éclaircir le sens des mots est particulièrement important quand on a affaire aux textes du XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, dont le lexique est souvent fort différent du nôtre [...]. À un second niveau, un extrait se donne comme une unité de sens : comment s'insère-t-il dans le contexte, immédiat ou plus lointain ? Comment s'organise-t-il ? Comment progresse-t-il ? Quels conflits, quels sentiments met-il au jour ? Quel type de personnage, de paysage, fait-il revivre ? À quel vice, quel ridicule s'attaque-t-il ? [...] Mais un texte littéraire n'est pas un objet simple, une sorte de miroir immédiat du monde réel. Il est œuvre d'art, médiante, fruit d'un travail d'artiste dont le matériau consiste en mots. Expliquer un texte, c'est donc tenter de retrouver le projet et les contraintes de l'artiste derrière l'œuvre d'art [...] [p. 141]. L'erreur mortelle dans cette étape [de l'explication : il s'agit de l'analyse linéaire] est de confondre explication et **paraphrase** psychologisante, en prenant les personnages du texte comme des êtres de chair et d'os, dignes de notre pitié ou de notre sévérité, suivant les cas [p. 144].

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Marie-Claude Schapira, maître de conférences à Lyon II)] Le défaut habituel quand on en vient à l'explication proprement dite du texte est une approche floue et sans méthode. Le candidat - celui qui renonce à éviter le texte et choisit honnêtement de l'affronter - semble obnubilé par un contenu qui, dans le meilleur des cas, lui paraît si clair qu'il ne sait que faire de tant d'évidence et, dans le pire, si complexe qu'il ne possède pas la méthode pour en rendre compte. Les procédés les plus employés pour traiter cet objet récalcitrant sont, en ordre décroissant de maladresse, la **paraphrase**, la description, la traduction, l'analyse psychologique et l'inventaire thématique [p. 161].

[Explication de textes français (hors programme) (Sylvain Menant, professeur Paris IV)] Les meilleures explications [...] dégagent peu à peu, en commentant le texte dans son déroulement, une interprétation d'ensemble par la mise en évidence des effets recherchés, qu'elles décrivent dans un langage précis [...]. Les explications excellentes [...] font partager au jury l'intérêt et même l'émotion que le candidat a éprouvés dans sa rencontre personnelle, mais éclairée, avec le texte.

1991 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Olivier Millet, professeur à l'université d'Avignon et Michel Morisset, IPR de l'académie de Bordeaux)] [Deux défauts : certains candidats proposent un discours général plaqué ;] D'autres candidats s'en remettent à une étude pointilliste qui fait oublier toute perspective d'ensemble. En général, la **paraphrase** psychologisante et un relevé de traits de style se substituent alors à l'explication [p. 66].

1991 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

1991 CLC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1991 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

1991 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Simone Grava, professeur au collège Jules Verne au Pontet et Jean-Noël Pascal, maître de conférences à l'université Paul Valéry de Montpellier)] *Les candidats disposaient d'instruments valides pour analyser les textes argumentatifs et narratifs.* L'explication des passages extraits de romans, en particulier, y a beaucoup gagné : nombreux sont les candidats qui ont été capables d'analyser avec pertinence la structure d'un récit ou le jeu des points de vue dans tel ou tel morceau de Flaubert ou de Balzac.// En revanche, le texte théâtral s'est trouvé, la plupart du temps, beaucoup plus mal loti : son analyse, en général, n'a pas dépassé le niveau de la **paraphrase**, émaillée, lorsqu'on y songeait, de considérations simplistes sur le comique et le tragique, notions qu'on s'est révélé incapable, à l'entretien, de définir correctement [p. 73 sq.].

1992 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Marie-Christine Bellosta, maître de conférences à l'université de Bordeaux III et Xavier Darcos, professeur de première supérieure au lycée Louis le Grand)] D'autres candidats s'ennuient ferme avec Ionesco, dont l'humour ou la *vis comica* sont délibérément négligés ; et même avec Diderot, platement **paraphrasé** [p. 79].

1992 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Composition française (Louise Godard de Donville, professeur à l'université de Pau)] Certains candidats font de l'introduction une simple **paraphrase** des expressions soumises à leur examen, sans en dégager les lignes de force ni les interactions [p. 22].

[Explication de textes latins (Michèle Ducos, professeur à l'université de Dijon)] [Le commentaire] est trop négligé : le plus souvent, les candidats s'en tiennent à une insipide **paraphrase** ou se contentent de vérités premières.

1992 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jean Troitin IPR-IA de l'académie de Lille)] Les rapports précédents soulignaient les ravages causés par la **paraphrase**, que Bénac définissait comme un « bavardage à propos d'un texte, qui le répète en termes diffus, sans l'expliquer ». Tout professeur connaît le terme et son contenu, mais, bien qu'avertis, certains candidats se contentent de répéter, en l'appauvrissant, ce que « dit » le texte. La « méconnaissance des outils d'analyse littéraire » (rapport de 1989) entraîne ces conséquences regrettables. Aussi voudrions-nous insister, à l'aide d'exemples simples, sur l'art d'utiliser ces outils. Supposons qu'un candidat soit invité à commenter un extrait du monologue de Bérenger dans *Rhinocéros*. « Mes mains sont moites... J'ai la peau flasque. Ah, ce corps trop blanc et poilu ! Comme je voudrais avoir une peau dure et cette magnifique couleur d'un vert sombre, une nudité sans poils... », s'écrie Bérenger en se contemplant dans une glace. Les mains « moites », la peau « flasque », le corps « trop blanc et poilu », voilà des constats qui ne sont pas gratuits, qui sont censés apporter une information précise et orientée, dont le commentateur rend un compte exact en soulignant leur contenu dépréciatif : l'humanité charnelle de Bérenger est frappée de déchéance, la nature humaine est déchue, et l'on comprend que Bérenger en vienne à trouver du charme au chant des rhinocéros qui, eux, ont la peau « dure », « sans poils », « vert sombre », l'aspect du minéral, symbole d'une force inaltérable mais inhumaine. La brute contre l'humain déchu, tel est l'ultime dilemme dont Bérenger doit sortir [...]. Examinons à présent le premier vers du « Philosophe scythe » :// « Un philosophe austère, et né dans la Scythie... »// [...] Il suffisait de s'interroger sur l'information livrée au lecteur. Ce philosophe est dit « austère » et, qui plus est, « né dans la Scythie », redoublement d'austérité, puisque les lieux lointains et nordiques (la Scythie étant située au nord de la mer Noire) étaient considérés par définition comme rudes et farouches, et l'on conçoit que notre philosophe désire voyager « chez les Grecs »// Un troisième et dernier exemple pour les lecteurs de *l'Heptaméron*. Lorsque Poline décide d'imiter son « serviteur » qui s'est « randu » aux Cordeliers, elle choisit d'être « voillée » à Sainte-Claire. Le choix de cet ordre est-il indifférent ? Il est dit par deux fois que Poline veut porter le même « habit » que son ami. Leur union mystique, que couronne le « saint baiser de dilection », se place donc sous le patronage de saint François et de sainte Claire d'Assise, ce qui donne tout son sens au « contentement » éprouvé par l'héroïne de la nouvelle.// Voilà trois exemples dont le caractère accessible devrait illustrer ce qu'on entend par explication d'un texte [p. 44 sq.].

1992 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Guy Dandurand, professeur agrégé de chaire supérieure au lycée Pothier à Orléans)] Travailler un texte, c'est percevoir qu'un sens s'élabore, qu'une émotion se propose et qu'il nous revient de montrer par quels moyens d'expression, par quels effets de langue choisie, pesée, le propos se veut unique, visant idéalement la perfection de l'acte linguistique [p. 144]. [Explication de textes français (hors programme) (Alain Ferry, professeur agrégé de chaire supérieure au Prytanée national de la Flèche)] Un bon cliché vaut mieux que rien, mais il ne suffit pas de le répéter pour expliquer. Nous avons constaté la baisse des clichés et des formules toutes faites. On ne s'en réjouira pas trop vite, car du même coup nous avons perdu la zone moyenne dite de « **paraphrase** propre » qui constituait un lot moyen [p. 161].

1992 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Isabelle Pantin, maître de conférences à l'université de Paris-III et Bertrand Marchal, maître de conférences à l'université de Reims)] Exercice traditionnel s'il en est à tous les niveaux des études littéraires, l'explication de texte devrait être, surtout dans un concours ouvert à des enseignants (dont certains sont eux-mêmes formateurs), un exercice bien maîtrisé. L'expérience chaque année renouvelée du concours, comme en témoignent les rapports successifs auxquels nous ne pouvons que renvoyer, montre que c'est loin d'être le cas. Rares, trop rares sont les explications véritables qui savent éclairer un texte à la fois dans sa logique interne, dans sa spécificité générique et dans sa relation à l'œuvre entière [...]. La **paraphrase** se fait plus rare (encore qu'elle ne soit pas toujours absente de certaines prestations) [...]. [Mais le défaut inverse apparaît :] descriptions stériles du texte, usant et abusant d'un vocabulaire technique (narratologique ou rhétorique) sans déboucher sur des effets de sens [...]. [Concernant le projet de lecture :] Parfois, ce projet n'a été qu'une sorte de résumé du texte : annoncer, à propos de l'entrevue du duc de Florence et de son protégé (*Heptaméron*, n. 12, p. 91), que l'on va montrer « comment le duc passe de la prière à l'injonction », c'est offrir une **paraphrase** condensée, en prélude à une **paraphrase** développée [p. 59]. Plutôt, par exemple, que d'étudier l'image de la femme dans les pages que Huysmans consacre à la Salomé de Gustave Moreau - avec le risque de **paraphraser** le narrateur lui-même -, on pourra s'interroger avec plus de profit sur la logique d'une écriture qui narrativise une matière picturale, et sur l'inscription de ces micro-récits dans la diégèse du roman. De la sorte, le thématisme (l'image de la femme) peut être récupéré dans une problématique littéraire, celle de la création, en lieu et place des femmes absentes du roman, d'un personnel féminin imaginaire par les fleurs, les figures picturales ou les cauchemars [...]. L'élucidation du texte constitue la base de l'exercice [p. 60].

1992 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

1992 CLC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Thérèse Weill, professeur au lycée Henri-IV, Paris)] Déjouer les écueils de la **paraphrase**, des notations plus ou moins impressionnistes [p. 55].

1992 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Raymonde Robert, professeur à l'université de Nancy II)] Même si le texte est compris, une **paraphrase** qui en restituerait platement le sens sera toujours insuffisante [...]. La **paraphrase** est, certes, une pratique absolument condamnable ; non seulement elle n'apporte rien au texte, mais elle le banalise en l'appauvrissement¹ de tout ce qui en fait la spécificité littéraire. Cette édulcoration explique la vigueur avec laquelle enseignants, pendant le cursus universitaire, et jurys, dans les rapports, mettent en garde contre la transcription **paraphrastique** [p. 162].

1992 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Philippe Le Guillou, professeur aux lycées Chateaubriand et Joliot-Curie à Rennes et Roger Bellon, maître de conférences à l'université d'Aix)] Autre point de méthode qu'il convient de souligner, *le choix d'un projet de lecture*. Trop de candidats se contentent de relever les articulations du passage. Le choix et l'annonce de ce projet de lecture fondent la démarche critique. Le résumé de la « substance narrative » d'un passage de Stendhal ou de Proust ne saurait tenir lieu de projet de lecture. C'est souvent la porte ouverte à une triste **paraphrase**. Lire est affaire de finesse et de discernement. Le projet de lecture s'emploie à saisir les enjeux du texte et sa spécificité [p. 58].

1993 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1993 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Michel Blanchemain, professeur de première supérieure au lycée Malherbe de Caen)] [Après la lecture du texte] Vient ensuite le moment important de proposer une caractérisation du texte (statut et plan) et le projet de lecture qu'on veut en faire. L'un ne va pas sans l'autre. C'est parce que le texte présente tels traits spécifiques ou telle structure particulière qu'on va l'étudier selon telle ou telle perspective. C'est la forme du texte, l'organisation de sa matière et le mouvement qui l'anime, les problèmes qu'il pose et les questions qu'il suscite qui doivent dicter au candidat, en fonction des réponses personnelles qu'il peut y apporter, sa procédure de commentaire et la justifier [p. 58].

[Explication de textes en ancien français (Jean-Claude Vallecalle, professeur à l'université de Besançon)] L'explication d'un texte littéraire, qu'il soit médiéval ou moderne, a pour but de servir ce texte, d'en éclairer le sens, d'en examiner l'écriture, d'en faire sentir la beauté [p. 75]. [Le projet de lecture doit rester présent à l'esprit tout au long de l'explication :] l'on évitera ainsi de se contenter de **paraphraser** ou de gloser le texte. Dans les poèmes de Villon, sans doute, nombre de détails ou d'allusions réclamaient des éclaircissements ponctuels et quelquefois anecdotiques. Il importait cependant de ne pas se limiter aux explications de cette sorte, et de s'interroger sur l'organisation du passage, son rapport avec le reste de l'œuvre et avec la vision personnelle du poète, en examinant non seulement ce qu'il dit mais aussi la manière dont il le dit [p. 75].

1993 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Pierre-Louis Rey, professeur à l'université de Paris III)] Dégager le sens d'un poème, ce n'est pas le traduire en prose, c'est chercher comment le vers, le rythme, les images concourent à un effet [p. 57].

1993 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Christian Pouillon, professeur agrégé de chaire supérieure au lycée La Bruyère à Versailles)] [Le jury] défend l'exercice sans du tout ignorer les reproches naguère adressés à l'explication par des voix aussi diversement autorisées que celle de Michael Riffaterre ou de Julien Gracq [...]. Il sanctionne la **paraphrase** non pas seulement comme une défaillance, une paille dans le grain, mais comme un exercice substitué : **paraphrase**, glose, exégèse, reconstitution, analyse de contenu... sont bien des traitements de textes qui ont pu ou peuvent avoir leur fonction propre. Réducteurs ou non, ils sont étrangers à la pratique textuelle de l'explication, si l'objet de celle-ci est de montrer comment se produisent, de justifier, d'apprécier des effets de sens particuliers, - que l'on dira « littéraires » quelle que soit la difficulté à définir la littérature² [p. 141].

[Explication de textes français (hors programme) (G. Rosa, professeur à l'université de Paris VIII)] [Dans la préparation de l'explication, où le candidat, après la première paralysie, doit] tourner longuement autour du texte [...], d'un coup tout vient, le texte cède et l'évidence s'impose de sa signification sous la forme d'une « idée » - une seule, formulable en une phrase -, qui sera le « projet de lecture ». Il ne reste plus alors qu'à revenir, ligne à ligne, aux détails : tous concourent à la signification repérée et celle-ci en découvre de nouveaux [...]. « Signification » avons-nous dit, le mot est sans doute impropre et en partie responsable, par le malentendu qu'il induit, de la mauvaise qualité des explications de texte, à l'agrégation comme ailleurs.

1. Sic pour l'orthographe.

2. Ces mots sont une reprise presque littérale d'un rapport de 1987, signé du même rapporteur.

Car il désigne un contenu, un signifié : au niveau de la phrase, ce qu'elle « veut dire ». Or, elle ne veut rien dire d'autre que ce qu'elle dit et qui est évident. Le répéter sous une autre forme, sauf lorsque le sens littéral lui-même est obscur - et les candidats savent qu'il faut alors le reformuler en clair -, ne donne lieu qu'à de la **paraphrase**, **paraphrase** inévitablement déformante puisque le signifié change toujours avec le signifiant, imperceptiblement si l'on a du talent, souvent assez pour que le texte devienne méconnaissable dans sa traduction **paraphrastique**. Plutôt que de signification, mieux vaudrait donc parler d'utilité, et de ce que le texte fait plutôt que de ce qu'il dit. Car ce qu'il dit, lui seul peut le dire - sinon ce n'est pas un texte littéraire -, mais ce qu'il fait est formulable dans un autre langage que le sien. Au reste, il n'est pas de mauvaise théorie de penser qu'un texte opère plus qu'il n'exprime et produit plus qu'il ne traduit [p. 168 sq.].

1993 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Anne Armand, IPR-IA au Rectorat de Nantes et Frédérique Denis, maître de conférences à Paris IV)] Menée sans recul, la lecture linéaire produit deux avatars dangereux : la lecture référentielle et la lecture littérale. La lecture référentielle prend les mots pour les choses et escamote complètement le travail de l'écriture [...]. La lecture littérale pêche par le même excès et la même naïveté. Elle consiste à tirer son commentaire du sens le plus usuel des mots.

1993 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Alain Le Gallo, professeur de première supérieure au lycée Henri IV, Paris)] Expliquer, c'est bien sûr d'abord élucider tout ce qui présente quelque difficulté d'interprétation, à commencer par le sens de mots difficiles [...]. Les textes à expliquer sont souvent prétextes à uniforme **paraphrase**, où l'on se contente, avec élégance parfois, et même un raffinement d'expression, de rendre compte du sens, et de signaler un échantillon d'émotions que ce sens inspire au lecteur [...]. Quant au style, il est inquiétant de le voir de moins en moins pris en compte [...]. Il faut toujours traiter conjointement le « fond » et la « forme » [p. 49-51].

1993 CLC(I)¹. Centre National de Documentation Pédagogique.

1993 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Thibault Germaix, professeur au lycée Ste Geneviève à Versailles)] L'analyse des procédés littéraires [est] le seul moyen d'éviter la **paraphrase** ou le propos arbitraire [p. 178].

1993 CLM(I)². Centre National de Documentation Pédagogique.

1994 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Robert Bessède, professeur à l'université P. Valéry de Montpellier et Michel Leroy, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Expliquer le texte, c'est-à-dire en donner le sens et les significations par une interprétation rigoureuse, complète et minutieuse, appuyée sur une étude précise des procédés d'écriture, qui contribuent à l'élaboration du sens et à la création de certains effets [p. 73 sq.]. Les candidats avaient le choix de procéder à une lecture linéaire ou à une approche plus synthétique, pour tenir compte des habitudes de la lecture méthodique pratiquée par les professeurs dans leur classe [p. 74].

1994 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Monique Gosselin, professeur à Paris X)] [Projet de lecture sous forme d'hypothèses.] L'explication d'un texte n'est pas une pure et sèche description, moins encore une dissection, mais elle se veut « réanimation ». Le bon projet est celui qui permet de rendre compte du plus grand nombre de traits significatifs [p. 62]. L'explication linéaire, qui proscriit la **paraphrase**, ne doit pas émietter le texte, le décomposer en « membra disjecta ». Elle ne saurait se borner à une suite d'élucidations ni à un relevé de procédés [p. 63]. Les défauts majeurs sont donc de s'en tenir à une **paraphrase**, à une thématique générale ou à des remarques dispersées. Ils ont parfois provoqué de graves contresens [p. 63].

1994 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Marie-Noëlle Toury, professeur à l'université de Nancy II). Encore et toujours, la **paraphrase** cristallise les reproches les plus nets à adresser aux explications médiocres. Et elle s'assortit le plus souvent d'idées générales relatives à l'œuvre dans son ensemble et de schémas tout faits, plaqués sur les textes et éventuellement sans rapport avec ces derniers [...]. L'explication doit avant tout cerner la singularité du texte proposé [p. 72].

1994 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (hors programme) (Chantal Labre, professeur au lycée Fénelon de Paris)] Reconnaissons-le franchement : l'exercice de l'explication de textes, et particulièrement hors programme, est *difficile*, qui exige non seulement la *maîtrise d'outils techniques* (lu sur une fiche du jury : « l'absence de tout

1. Les modalités du concours changent ; ce dernier est désormais constitué de deux épreuves écrites (composition française et version) et d'une épreuve orale (professionnelle) : il n'y a donc plus d'explication de texte. Ce concours ne sera plus cité ici désormais.

2. Les modalités du concours changent ; il n'y a plus qu'une épreuve orale : l'épreuve professionnelle ; à l'écrit, l'épreuve de didactique est supprimée et remplacée par un commentaire composé. Pour définir cette épreuve, le rapporteur s'appuie sur les textes destinés au secondaire (1983 et 1987).

moyen d'analyse a conduit à une plate **paraphrase** », mais aussi *une véritable culture* [p. 173 sq.]. Données culturelles et outillage technique, *conjointement convoqués*, permettront une lecture en profondeur du texte : tel sonnet de Louise Labé peut relever, au stade descriptif, d'une analyse structurale à la Jakobson ; mais aussi du concept de maniérisme [...], renvoyer à une thématique commune à *l'Éros baroque* [...] - laquelle renvoie à son tour à la mythologie gréco-latine [p. 175]. *Explication, au sens étymologique* : dérouler les fils « impliqués » dans le tissu du texte (*implicare* : plier dans, entortiller, emmêler, envelopper) ; l'« explication », c'est l'art d'« expliquer » (*explicare* : déployer, dérouler, débrouiller, développer) [...] [Toute l'analyse formelle doit aboutir à des] conclusions sur *le sens* du passage : *car enfin, un texte veut nous dire quelque chose*. La description minutieuse du texte, qui suit toutes les étapes de son déroulement, doit en effet mener vers une *signification* [...]. [Le projet de lecture est défini comme] orientation interprétative [p. 176].

1994 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Marie-Françoise Canerot, professeur à l'université de Poitiers, et Jean-François Louette, maître de conférences à l'université de Grenoble III)] Les candidats sont des professeurs qui n'ont pas l'occasion dans leurs classes de pratiquer un type d'explication aussi complet. Ils se contentent nécessairement avec leurs élèves d'éclairer l'explicite du texte, alors que le jury attend d'eux la connaissance des arrière-plans nécessaires à la compréhension « pleine et entière » des textes [p. 46]. [Le « projet de lecture » doit permettre d'éviter deux écueils : le premier est] l'explication de type pointilliste, « pulvérisée » [p. 48]. L'autre écueil est de nature inverse. Certains candidats proposent un projet de lecture intéressant, puis glissent à la surface du texte sans l'expliquer, pratiquant la **paraphrase** ou se contentant de quelques remarques formelles - même quand il s'agit d'un poème. Dans les textes où l'écriture est capitale, celle-ci doit donner lieu à des analyses serrées et rigoureuses [...]. Il ne suffit pas de glisser au sein d'une **paraphrase** insipide quelques termes de rhétorique [...] pour rendre compte de l'écriture d'un texte et de sa manière propre de produire du sens [p. 49].

1994 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Hélène Moreau, maître de conférences à l'université de Provence)] Nous insistons sur la mise en place de l'explication : trop souvent les candidats se jettent dans le texte, comme ils se jetteraient à la mer : l'exercice se transforme alors en une sorte de traduction-**paraphrase** [p. 44 sq.]. Le texte est choisi, il est mis en place : il reste à l'expliquer et cette tâche peut paraître paradoxale (« Expliquer quoi ? Tout est clair »... répondait Péguy aux maîtres de la Sorbonne qui le sommaient d'expliquer une page du *Cid*). Pour nous, hélas, tout n'est pas si clair, ni si simple... Il est en effet absolument nécessaire pour un futur professeur de dépasser une explication ou une imprégnation - naïvement impressionniste des états d'âme que peut représenter le texte (« l'auteur a le spleen parce que... ») ou de s'en tenir à un psychologisme vague et réducteur.// L'objet de l'explication étant l'étude d'une représentation concertée, l'examen de l'écriture de l'écrivain passe par les moyens de cette représentation et prend en compte ses procédés [p. 46].

1994 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Pascal Caglar, professeur agrégé à Amiens et Évelyne Marmonnier, professeur agrégé à Paris)] Peu d'exercices sont aussi bien connus et à la fois aussi mal maîtrisés que l'explication de texte : l'abondance des ouvrages méthodologiques récents, l'apparente familiarité d'une épreuve pratiquée dès le secondaire, l'ancienneté même de l'exercice, qui, dans sa procédure moderne, est déjà centenaire, tout dit la difficulté à appréhender l'explication de texte [...]. L'explication de texte est une lecture consciente de ses démarches, une prise en charge active et réfléchie du texte, ce qui interdit toute **paraphrase** et toute approche juxtalinéaire, de même que toute approche globale faussement méthodique [p. 178].

1994 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1995 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1995 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jean-Pierre Lemaire, professeur de première supérieure au lycée Henri-IV à Paris)] La lecture est déjà une forme d'explication [p. 67].

[Explication de textes grecs (Jean-Pierre Vivet, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] Trop d'explications, après une brève analyse des mouvements du texte, se présentent encore comme une **paraphrase** plus ou moins élégante agrémentée au fil du texte de quelques remarques décousues, sans projet de lecture [p. 83].

1995 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1995 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Philippe Koeppl, maître de conférences à l'université de Savoie à Chambéry)] Le premier objectif de l'explication littéraire est d'éclairer la lettre du texte, de tenter de rendre limpide ce qui peut résister au lecteur, notamment le lexique, mais aussi la syntaxe ; ceci est important pour des auteurs des XVI^e et XVII^e siècles - Du Bellay et Fénelon, mais aussi pour des auteurs du XVIII^e siècle comme Voltaire. Leur langue diffère de la nôtre et un candidat à l'Agrégation se doit

de la comprendre [...]. Ce décryptage n'est évidemment que le premier objectif de l'explication, le second étant un questionnement du texte, nécessaire à le rendre clair dans sa totalité [p. 169]. Conseils pour la mise en œuvre de l'explication [titre d'un chapitre :] Il faut d'emblée rappeler qu'il s'agit d'une explication linéaire, tout en soulignant les dangers d'une linéarité mal comprise. Explication linéaire n'a jamais signifié atomisation, morcellement, voire dépeçage mot à mot du texte. Cette façon de procéder tue l'unité du texte, en masque l'organisation et conduit inévitablement à une **paraphrase** myope dans laquelle le sens se perd [p. 172].

[Explication de textes français (hors programme) (Anne-Marie Wunenburger, professeur de lettres supérieures au lycée du Parc à Lyon)] [Les auteurs les plus classiques donnent souvent lieu à de moins bonnes explications que des auteurs moins connus ou plus difficiles ;] de même les passages d'auteurs contemporains, dont la langue est plus immédiatement accessible que celle des œuvres des XVI^e et XVII^e siècles, ne donnent pas forcément lieu à de meilleures explications : comme si, étant moins sur leurs gardes, se laissant pénétrer d'un sentiment d'aisance, les candidats glissaient plus aisément dans la **paraphrase** et négligeaient d'examiner attentivement les ressorts du texte et les moyens rhétoriques auxquels il fait appel [p. 184]. Non qu'on soit assuré de tout déchiffrer, de tout comprendre et encore moins de parvenir au sens « ultime », qui, à supposer qu'on y atteigne, rendrait désormais caduque l'œuvre. L'épreuve a moins d'ambition et le temps imparti ne permet pas d'aller au bout de toutes les pistes qu'on aura entrevues. L'exigence essentielle est de cohérence, d'honnêteté et d'authenticité [p. 187].

1995 ALM(D). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Marie-Thérèse Céard, IPR-IA de l'académie de Créteil et Henry Marguliew, IPR-IA au Rectorat de Lyon)] Un type d'explication à éviter : le commentaire qui banalise, neutralise un texte [titre d'un chapitre]// C'est un type de commentaire encore trop fréquent au concours : en utilisant une démarche de lecture ritualisée, il aboutit à une sorte de **paraphrase** descriptive qui reste aveugle à la visée et à la portée spécifiques du passage. Les signes en sont connus mais on peut en rappeler quelques-uns.// 1. Sans s'attacher à déterminer ce dont parle précisément le passage, on renvoie d'emblée le texte à un schéma explicatif qui, valant pour l'œuvre entière, vaut aussi pour l'extrait sans pour autant suffire à rendre compte de la particularité de ce dernier [...].// 2. Constaté des faits d'écriture, en caractériser la périodicité, sans s'interroger sur ces choix et en faisant de ces faits d'écriture le principe même de l'interprétation du texte, comme si un procédé, même répété, constituait une interprétation [p. 57 sq.].

1995 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Marie-Françoise Delecroix-Borgomano, professeur de lettres supérieures au lycée Claude Monet à Paris)] De l'esthétique enfin, qui pourrait désigner pour le candidat une réflexion aussi souple qu'informée sur les « effets » du texte. Sans méprise sur le terme : il ne s'agit surtout pas de réintroduire une **paraphrase** extasiée sur les émotions que le texte suscite en toute sensibilité un peu vibratile [p. 51]. Analyser l'écriture [titre d'un chapitre]. L'objectif de cette phase est simple : triompher de la **paraphrase** ou du décodage référentiel en prêtant attention aux composantes de l'écriture, lexicale, syntaxe de la phrase, grammaire du discours, rhétorique, stylistique et poétique [p. 53].

1995 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Françoise Paradis, professeur de chaire supérieure à St-Germain-en-Laye)] Les lectures « myopes » sont haïssables parce que totalement inutiles. Il faut absolument se mettre lors de la préparation à *quelque distance du texte* si l'on veut en rendre compte dans l'explication de détail et guider ses auditeurs dans sa découverte. On a très souvent envie de poser aux candidats, à la fin de leur exposé la question : « Et alors ? ». C'est-à-dire : « Quel est l'intérêt de ce passage ? ». « Qu'est-ce qui peut justifier d'écrire ainsi à telle date ? » Le sens ne peut en aucun cas jaillir d'un mot à mot, d'une « traduction » juxtalinéaire [p. 193]. *Le projet de lecture doit être une problématique*, appelée par l'adéquation entre le « pacte de lecture » inscrit dans tout texte, et le « pacte d'explication » qui en découle. C'est un *problème d'écriture* qui doit être posé. La référence générique, la place du passage dans l'œuvre (moment narratif, description, scène théâtrale, etc.), les effets et conclusions visés, et ici réapparaît la nécessité du recul et de la question « à quoi tend le texte ? », sont les outils de la recherche et la méthodologie de l'explication en est induite [p. 196].

1995 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1996 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Louise Godard de Donville, professeur à l'université de Pau et Jean-Pierre Weill, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] La méthode [Titre d'un chapitre]. Il convient de se fonder sur la lettre du texte, de dégager une (ou des) signification(s), d'éclairer les références, de s'interroger sur le non-dit en s'appuyant sur la connaissance de l'œuvre et de sa propre culture. En tout état de cause, une explication s'articule sur une idée directrice qui correspond à l'apport singulier du texte qui a été proposé. C'est pourquoi le jury est sévère pour la **paraphrase**, mais sensible à la cohérence d'une interprétation même s'il la juge contestable ou incomplète [p. 84]. Expliquer, c'est lire entre les lignes, c'est s'interroger sur l'écriture, c'est dire le non-dit, c'est se mettre au service des textes, c'est aussi leur donner vie [p. 86].

1996 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Michel Blanchemain, professeur de première supérieure au lycée Malherbe à Caen)] [Après la lecture du texte] Vient ensuite le moment important de proposer une caractérisation du texte (statut et plan) et le projet de lecture qu'on veut en faire. L'un ne va pas sans l'autre. C'est parce que le texte présente tels traits spécifiques ou telle structure particulière qu'on va l'étudier selon telle ou telle perspective. C'est la forme du texte, l'organisation de sa matière et le mouvement qui l'anime, les problèmes qu'il pose et les questions qu'il suscite qui doivent dicter au candidat, en fonction des réponses personnelles qu'il peut y apporter, sa procédure de commentaire et la justifier [p. 68]¹.

1996 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Gabrielle Chamarat, professeur à l'université de Caen)] Le manque de méthode entraîne soit le survol, la **paraphrase**, une séparation du fond et de la forme, soit la perte dans des détails stylistiques dont la signification tourne court [p. 65].

1996 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Jacqueline Villani, professeur de première supérieure au lycée Paul Cézanne à Aix-en-Provence)] On peut raisonnablement attendre du candidat qu'il s'interdise de substituer à la parole de l'écrivain ses propres « impressions » [p. 189]. Il n'y a pas de « passe-partout » en matière d'explication de texte. Il faut au contraire *considérer chaque texte comme une réponse originale à un problème d'écriture*, en vue d'un certain objectif : quels problèmes a posés cette page ? pourquoi le choix de cette forme, de ce mètre, de ce style ? Quels sont les enjeux de l'extrait ? [p. 191]. On gardera à l'esprit que *tout fait sens* : la disposition sur la page, le nombre de paragraphes ou de strophes, les mètres, les accents, le rythme, la syntaxe, le lexique, les figures, les assonances, les allitérations, etc. [...]. Les divers *procédés* d'écriture produisent des *effets*. Expliquer, c'est mettre en évidence ces effets à partir du repérage de ces procédés [p. 192].

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Camille Dumoulié, professeur à l'université de Strasbourg II)] Les trois erreurs les plus graves sont :// - la **paraphrase** (inutile d'insister) [...].

[Explication de textes français (hors programme) (Joël Lesueur, IPR-IA de l'académie de Rennes)] Au-delà de la compréhension littérale que tout jury attend d'un candidat - compréhension littérale qu'il ne s'agit, bien sûr, pas de ramener à une simple **paraphrase**, défaut rédhibitoire et, malheureusement, encore trop souvent déploré -, c'est une qualité proprement littéraire qu'il convient de faire ressortir, un plaisir pris à la lecture qu'on pourra faire partager [p. 212].

1996 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Leçon] [une simple allusion à la] **paraphrase** [p. 43].

[Explication de textes français (non signé)] Charles Péguy se moquait gentiment en 1911 de l'explication orale d'un texte de littérature française telle qu'on la pratiquait alors en licence de Lettres. Dans l'inédit connu sous le titre « Deuxième suite de notre patrie », il écrivait, on s'en souvient : « Le premier devoir du commentaire est de trahir le texte ; le deuxième devoir du commentaire est d'expliquer le texte ; c'est encore le meilleur moyen de le trahir... Expliquer quoi ? On explique ce qu'on ne comprend pas... L'explication, c'est la mesure de ce qui manque à un texte donné pour être entendu parfaitement, autant du moins que nous pouvons entendre un texte. Quand il ne manque rien au texte, l'explication est exactement réduite à zéro. Et alors c'est l'explication qu'il faudrait nous expliquer un peu. »// L'exercice est en effet ancien. Sa technique a un peu évolué. En 150 ans, il a été l'objet de nombreuses reformulations, et, à date régulière, de critiques virulentes. Son épistémologie est consternante ou incohérente. Sa méthodologie est difficile, et mouvante. Et pourtant c'est un exercice insubmersible. Et les oraux de concours témoignent que bon nombre de candidats en ont une pratique correcte, quelques-uns même une pratique très satisfaisante.// C'est pourquoi les rapports de concours, année par année, s'efforcent, en se répétant, de répliquer à Péguy, non en justifiant un exercice impossible et injustifiable, mais en précisant les conditions auxquelles il peut parfois être jugé réussi et satisfaisant [...]. Lire en ce sens c'est avoir lu, et c'est déjà expliquer [p. 53-55].

1996 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Luce Suratteau, professeur de lettres supérieures au lycée Carnot de Dijon)] Sa visée [de l'analyse du texte] : dégager une structure signifiante. [C'est le titre d'un chapitre qui commence ainsi :] Tout texte est le lieu d'une dynamique scripturale. Il obéit à un ordre qui n'est pas seulement chronologique, mais logique, dans une organisation mouvante que l'analyse doit rendre intelligible [p. 63]. [Suit une liste de remarques sur les aspects purement formels des textes]. La validité de l'explication dépend évidemment [...] d'un juste *équilibre entre deux attitudes* extrêmes et également préjudiciables : l'excès d'identification naïve qui génère la **paraphrase**, l'excès d'extériorité qui débouche sur des remarques formelles, stérilisant le texte au point de le présenter comme la mise en œuvre d'une pure technique d'écriture [p. 66].

1. Toute cette citation est une reprise textuelle du rapport (signé du même auteur) de 1993 ALC(E), p. 58.

1996 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

1996 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1997 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

1997 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (François Deltré, professeur de chaire supérieure au lycée Henri IV, Paris)]
[Des remarques à propos des] éclaircissements qui se mêlent à l'explication [...]. Il faut élucider, comme devant une classe, les termes et les tours syntaxiques qui font difficulté [...]. Il ne faut pas craindre la netteté lors de ces mises au point mais on profitera de la reformulation simplifiée que l'on propose, pour s'interroger sur les mérites de l'expression choisie [...]. L'explicitation du texte peut aisément se combiner avec l'analyse de la facture du texte et de ses ressorts esthétiques qui constitue l'objet essentiel de l'explication de texte [p. 73- 75].

1997 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1997 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Pierre Miscevic, professeur de khâgne¹ au lycée Louis le Grand à Paris)] Une bonne explication (c'est-à-dire, étymologiquement, un bon déploiement) [p. 198].

[Commentaire d'un texte du programme spécial (Georges Zaragoza, Maître de conférences à l'université de Bourgogne)] La grande ennemie de l'analyse, c'est bien sûr, la **paraphrase**. On a des scrupules à devoir encore écrire de telles choses, mais si, à l'évidence, chaque candidat connaît cette vérité implacable, il n'a pas toujours les ressources qui permettent d'y échapper. Certes, aucun d'entre eux n'introduit une citation par : « l'auteur dit que... » formule qui exhibe l'intrusion très prochaine de la **paraphrase** ; mais ce mal endémique du commentaire de texte sait prendre des voies détournées, emprunter des formules apparemment plus anodines. Ainsi les ouvertures de phrase du type : « on note que... » signale très exactement le même mal. Lorsque la citation ne fait que signaler dans le texte la mention d'un fait, d'une observation, elle est **paraphrastique** [...]. Bien souvent également, trop souvent hélas, le texte sans être véritablement **paraphrasé**, est décrit [p. 210 *sq.*].

[Explication de textes français (hors programme) (Sylvie Guichard, professeur de chaire supérieure au lycée Claude Monet, Paris)] Les candidats perdent souvent l'habitude de considérer le texte littéraire dans sa spécificité. Ils déploient à l'envi des stratégies de résistance : mimétisme pusillanime de la **paraphrase**, échappatoire d'une pure description linguistique ou rhétorique [p. 217].

1997 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jean Vignes, Maître de conférences à l'université de la Sorbonne nouvelle)] Expliquer un texte, c'est donc en éclairer la signification lorsqu'elle fait difficulté, mais aussi, comme le rappelait déjà un rapport antérieur², « tenter de retrouver le projet et les contraintes de l'artiste derrière l'œuvre d'art » [...]. La question de la **paraphrase** est plus délicate. Vivement déconseillée lorsque le sens littéral est transparent (on proscriera notamment la **paraphrase** psychologisante du roman ou du théâtre), elle peut s'avérer ponctuellement nécessaire pour les textes des XVI^e et XVII^e siècles en particulier, lorsqu'une langue vieillie fait difficulté : le jury attend alors une véritable *explication*, c'est-à-dire une lecture qui explicite la lettre du texte [p. 82-85].

1997 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Jacques Canérot, professeur de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles au lycée Florent Schmitt à Saint-Cloud)] Les candidats sont depuis longtemps prévenus contre les risques de la **paraphrase** et il faut reconnaître que la plupart parviennent à éviter ce piège. [p. 63].

1997 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Alain Bosdecher, professeur agrégé à Clermont-Ferrand)] L'étude de détail *doit fuir la lecture purement impressionniste comme le formalisme sans âme*. Le premier cas tend à devenir moins fréquent : beaucoup de candidats savent ce qu'il en est des analyses psychologisantes qui mènent à la **paraphrase** [p. 218].

1997 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Commentaire composé (Pierre Solda, professeur au collège du Val de Saye à St Yzan de Soudiac)] On renverra une nouvelle fois les candidats à la consultation des rapports précédents qui ont mis l'accent sur les relations étroites entre lecture méthodique et commentaire composé. Faut-il encore rappeler que doivent être prosrites toute lecture « pointilliste », toute démarche « juxtalinéaire » que n'anime aucun projet apparent, et dans lesquelles la **paraphrase** n'est pas toujours éloignée ? [p. 60].

1998 AG. Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Louise Godard de Donville, professeur à l'université de Pau et Jean-Pierre Weill, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)] L'explication linéaire [...] impose une délicate

1. *Sic.*

2. Il s'agit du rapport de 1991.

navigation entre deux écueils bien connus, pour éviter d'une part la **paraphrase**, de l'autre les digressions [p. 78].

1998 ALC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Gisèle Seginger, professeur à l'université de Strasbourg II)] L'explication ne doit jamais réduire le texte à ce qu'il dit. Elle doit s'attacher à analyser les procédés employés afin de bien dégager ses caractéristiques littéraires. Trop souvent, les candidats se contentent d'étudier les thèmes du passage ou l'argumentation de l'auteur. Le risque de faire de la **paraphrase** est alors important [p. 85].

1998 ALC(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

1998 ALM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (auteurs du programme) (Évelyne Marmonnier, professeur de Chaire supérieure à Versailles)] On dégagera une problématique spécifique, *en se fondant sur une question d'écriture littéraire*. On évitera ainsi le thématisme descriptif [...] ou l'approche narrative et psychologisante [p. 189].

[Explication de textes français (hors programme) (Yves Stalloni, professeur de Chaire Supérieure à Nice)]. À la question élémentaire et un peu naïve « que faut-il expliquer dans un texte ? » nous aimerions fournir cette réponse en forme de truisme : ce qui est pertinent, c'est-à-dire approprié, attendu, convenable [...]. C'est cet indice de pertinence qui permettra d'éviter la fatigante **paraphrase**, le lecture myope et tâtonnante (attentive au seul détail), l'explication-laminage qui soumet tous les textes au même traitement [p. 216].

1998 ALM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Catherine Thiollet, professeur de première supérieure au lycée Hélène Boucher à Paris)] Le roman de Claude Simon, paradoxalement en raison de sa difficulté immédiate, a donné lieu à de meilleures explications que les *Rêveries* et les récits nervaliens dont l'apparente « transparence » a suscité contre-sens¹ et **paraphrase** [p. 82].

1998 CLC(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Didier Voïta, professeur de première supérieure au lycée Édouard-Herriot à Lyon)] Rappelons qu'on ne relit pas non plus systématiquement le passage qu'on va expliquer : cela fait perdre du temps et conduit presque toujours à un commentaire-promenade à bord de synonymes laborieux : « Ici, l'auteur dit que... »// Ce qui nous mène à évoquer la **paraphrase**, celle qui consiste à dire en phrases parallèles que le texte dit bien ce qu'il dit. Certes, une phase d'élucidation linguistique ou historique s'impose, mais il convient de prolonger, de déployer le texte pour en explorer les plis [p. 68].

1998 CLM(E). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Explication de textes français (Alain Masson, professeur agrégé, Paris)] Il faut aller à l'essentiel et éclairer le sens littéral et les valeurs capitales du morceau [p. 222].

1998 CLM(I). Centre National de Documentation Pédagogique.

[Commentaire composé (Philippe Lehu, certifié au collège P. Mendès-France de Vic en Bigorre)]. Toute lecture engage le lecteur ; certes, une telle affirmation implique une prise de risque, mais cette dernière n'est-elle pas préférable à la **paraphrase**, au « récit » du texte, à une lecture plate et anonyme ? [p. 52].

1. Sic pour l'orthographe.

Annexe 2

Poèmes de Ronsard et commentaires de Muret

(section 2.3.)

Sont reproduits ici les sonnets de Ronsard et les commentaires de Muret cités dans la section 2.3.

Les textes reproduits sont tirés des *Commentaires au premier livre des Amours de Ronsard*, dans l'édition de J. Chomarat, M.-M. Fragonard, G. Mathieu-Castellani.

Concernant les citations par Muret d'Aristophane et de Pétrarque, la lisibilité n'est pas suffisante pour me permettre de reproduire de façon satisfaisante les textes ; je fais donc appel à deux éditions récentes, à qui j'emprunte d'ailleurs les traductions, ajoutées (entre crochets) au texte de Muret :

- Aristophane (1924) *Les Guêpes*, édition de V. Coulon, traduction de H. Van Daele, Paris, les Belles Lettres, collection des Universités de France.

- Pétrarque (1988 [1470]) *Canzoniere*, édition bilingue et traduction de P. Blanc, Paris, Bordas, collection « classiques Garnier ».

Sonnet XII	p. 665
Sonnet XIX	p. 666
Sonnet XX.....	p. 667
Sonnet LIX.....	p. 668
Sonnet LXV	p. 669
Sonnet XCIV.....	p. 670

XII

J'espere & crain, je me tais & supplie,
Or' je suis glace, & ores un feu chaud,
J'admire tout, & de rien ne me chaut,
Je me délance, & puis je me relie.

Rien ne me plaist sinon ce qui m'ennuie,
Je suis vaillant & le cœur me defaut,
J'ay l'esperoir bas, j'ai le courage haut,
Je doute Amour, & si je le desfie.

Plus il me pique, & plus je suis retif,
J'aime estre libre, & veux estre captif,
Tout je desire, & si n'ay qu'une envie.

Un Promethée en passion je suis :
J'ose, je veux, je m'efforce, & ne puis,
Tant d'un fil noir la Parque ourdit ma vie.

MURET

J'espere & crain] Il demonstre les contraires effets qu'Amour produit en luy : lesquels nul ne peut au vray entendre, qui ne les ait experimentez en soy-mesme. Tel presque est un Sonnet de Petrarque, qui se commence [n° 178] :

*Amor mi sprona in un tempo et affrena,
Assecura et spaventa, arde et agghiaccia.
[Amour au même instant m'aiguillonne et réfrène,
me rassure et m'effraie, me brûle et puis me glace].*

Et puis] Mot Vendomois, pour dire, puis, comme parmy, pour, par ; parmy les fleurs, en lieu de dire, par les fleurs. *Un Promethée*] C'est-à-dire, mes passions renaissent perpetuellement, comme celles de Promethée : duquel les Poëtes disent, que pour avoir derobé le feu du Ciel, il fut attaché à une montaigne de Scythie, nommée Caucase, là où un Aigle luy rongeoit continuellement le foye : & à fin que son tourment fust perpetuel, il luy renaissoit de nuict autant de foye, comme l'Aigle pincetant luy en avoit devoré par jour. Ainsi le raconte Pherecyde.

XIX

Avant le temps tes tempes fleuriront,
De peu de jours ta fin sera bornée,
Avant le soir se clora ta journée,
Trahis d'espoir tes pensers periront :

Sans me flechir tes escrits fletriront,
En ton desastre ira ma destinée,
Pour abuser les Poètes je suis née,
De tes souspirs nos neveux se riront.

Tu seras fait du vulgaire la fable,
Tu bastiras sur l'incertain du sable,
Et vainement tu peindras dans les Cieux.

Ainsi disoit la Nymphe qui m'affolle,
Lors que le Ciel témoin de sa parolle,
D'un dextre éclair fut presage à mes yeux.

MURET

Avant le temps] Cassandre fille à Priam fut Prophete. Il dit que sa Cassandre l'est aussi, & qu'elle luy a desja predict tous ses malheurs. *Fleuriront*] Deviendront blanches & chenuës. Ainsi lisons-nous souvent aux vieux Romains, la barbe fleurie, pour la barbe blanche. Ainsi Petrarque [n° 210]

*e per far mie dolcezza amare, et empie,
o s'infinge, o non cura, o non s'accorge
Del fiorir queste inanzi tempo tempie.
[mais pour que mes douceurs soient amères, cruelles,
n'a cure, ou fait semblant, ou bien ne s'aperçoit
qu'avant le temps mes tempes sont en train de blanchir].*

Aristophane en avoit usé premier qu'eux : le lieu est en la Comedie intitulée les Guespes [v. 1063-1065].

νῦν δὲ
οἴχεται, κύκνου τε πολιώτεροι δὴ
αἰδὸ ἐπάνθουσιν τρίχες.
*[mais maintenant,
c'est fini, et plus blancs encore que le cygne
fleurissent désormais mes cheveux].*

Avant le soir] Tu mourras devant que le cours naturel de ta vie soit accompli. *En ton desastre*] En ton malheur. *Ira ma destinée*] Il semblera que je ne sois née que pour te rendre malheureux. *Pour abuser*] Cassandre Troyenne abuse Apollon, & ceste-cy nostre Poëte. *Nos neveux*] Ceux qui viendront apres nous. Il prend Neveux, pour ce que les Latins appellent *Nepotes*. *Tu bastiras*] C'est-à-dire, tu perdras ton temps. *La Nymphe qui m'affolle*] Qui me rend fol. *D'un dextre éclair*] On pensoit anciennement, que les foudres & les éclairs du costé gauche fussent signes & presages de bonheur, & ceux du costé droit, de malheur. Telle est l'opinion des Latins : car les Grecs au rebours pensoient ceux du costé droit estre heureux, & les autres malheureux.

XX

Je voudrais bien richement jaunissant
En pluye d'or goutte à goutte descendre
Dans le giron de ma belle Cassandre,
Lors qu'en ses yeux le somme va glissant.

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

Je voudrais, pour alléger ma peine,
Estre un Narcis, & elle une fontaine,
Pour m'y plonger une nuit à sejour :

Et si voudrais que cette nuit encore
Fust éternelle & que jamais l'Aurore
Pour m'éveiller ne r'allumast le jour.

MURET

Je voudrais bien] Le sens est, qu'il voudroit bien obtenir jouissance de sa Dame, en quelque façon que ce fust. Mais il enrichit cela de fables poétiques, comme nous dirons par le menu. *Richement jaunissant.*] Acrisie fut jadis Roy d'Arges, auquel il avoit esté prédit, que d'une sienne fille nommée Danaé, sortiroit un fils qui le mettroit à mort. Craignant cela, il fit faire une grosse tour d'airain, & là dedans enferma sa fille, luy ayant pourveu de quelques femmes pour son service; defendant tres-expressément, que homme, quel qu'il fust, n'eust leans entrée: esperant par ce moyen éviter son desastre. Mais ainsi que le recelement d'une excellente beauté ne fait que plus fort aiguillonner ceux qui en sont desireux: Jupiter, qui long temps auparavant avoit esté feru 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 pluye d'or, & tout bellement se laissa couler par le toict, jusqu'au giron de l'Infante, avec laquelle il executa lors le point, auquel principalement tous amoureux pretendent. La fable est en la Métamorphose d'Ovide. Et Horace en fait mention en la 6. Ode du 3. liv. *Inclusam Danaen, etc.* Ainsi dit le Poëte, qu'il voudroit bien parvenir à sa Dame. *Lors qu'en ses yeux*] Lors qu'elle s'endort le plus doucement, comme sur le point du jour. Ce sommeil est proprement appelé par les Grecs μέρμηρα. *Puis je voudrais*] Ainsi que fit Jupiter pour ravir Europe. Je me déporte de reciter cette fable, parce que Baïf l'a divinement descrite au livre appelé Le ravissement d'Europe. On la pourra prendre de là. *Estre un Narcis*] Narcisse fut un jeune enfant beau par excellence, lequel apres avoir dédaigné beaucoup de jeunes filles, qui estoient amoureuses de luy, un jour se baignant dans une fontaine, fut tellement épris de l'amour de soy-mesme, qu'il en mourut. Voy le troisieme de la Métamorphose.

LIX

Comme un chevreüil, quand le Printemps détruit
Du froid Hyver la poignante gelée,
Pour mieux brouter la fueille emmiellée,
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit :

Et seul, & seur, loin de chiens & de bruit,
Or' sur un mont, or' dans une vallée,
Or' près d'une onde à l'escart recelée,
Libre, s'égaye où son pied le conduit :

De rets ne d'arc sa liberté n'a crainte
Sinon alors que sa vie est atteinte
D'un trait sanglant qui le tient en langueur.

Ainsi j'allois sans espoir de dommage,
Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge
Tira d'un coup mille traits en mon cœur.

MURET

Comme un chevreüil] Ce Sonnet est aisé de soy. 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'apperçoy ton beau poil brunissant,
Qui les cheveux des Charites efface,
Et ton bel œil qui le Soleil surpasse,
Et ton beau teint sans fraude rougissant,

À front baissé je pleure gemissant,
Dequoy je suis (faute digne de grace)
Sous les accors de ma lyre si basse,
De tes beautez les honneurs trahissant.

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

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

MURET

Quand j'apperçoy] Quand il considere les excellentes beautez de sa dame, il dit, qu'il a honte & regret de ne les pouvoir dignement descrire, cognoissant bien qu'il faudroit 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 entierement de son devoir, il ne s'en faut pas prendre à luy, ains à son Destin, qui l'a voulu addresser en si haut lieu, que la force de ses escrits n'y peut aucunement atteindre. *Sans fraude]* Sans fard, sans vermillon, à la mode des Latins, *Sine dolo, arte & fraude. Faute digne de grace]* Il confesse bien qu'il y a de la faute en luy, mais que toutesfois telle faute est digne de grace, d'autant qu'elle ne procede pas de mauvais vouloir. *De tes beautez les honneurs trahissant]* Car j'entrepren de les descrire : & apres n'en puis venir à bout.

XCIV

De ses cheveux la rousoyante Aurore
Espars en l'air les Indes remplissoit,
Et ja le ciel à longs traits rougissoit
De maint émail qui le matin decore :

Quand elle veid la Nymphé que j'adore,
Tresser son chef, dont l'or qui jaunissoit,
Le cresse honneur du sien éblouissoit,
Voire elle-mesme & tout le Ciel encore.

Lors ses cheveux vergongneuse arracha,
Et en pleurant sa face elle cacha,
Tant la beauté des beautés luy ennuye :

Puis en poussant maint soupir en avant,
De ses soupirs fit enfanter un vent,
Sa honte un feu, & ses yeux une pluye.

MURET

De ses cheveux] Quelquesfois sur le point du jour sa Dame s'estoit mise à la fenestre, estant encore toute eschevelée. Advint que le temps, qui auparavant estait clair & serein, soudainement se changea : tellement qu'il se prit à venter, à esclairer, à pleuvoir. Le Poëte dit, que ce fut l'Aurore, qui voyant les cheveux de Cassandre estre plus beaux que les siens, en eut honte & despit : Tellement que de sa rougeur furent engendrez les esclairs ; des soupirs qu'elle en jetta, nasquirent les vents ; & les pleurs qu'elle en respandit, furent cause de la pluye.

Annexe 3

Poèmes de Char et commentaires de Veyne

(section 2.4.)

Pour des raisons de droits, les documents concernés ne peuvent pas être reproduits. Il s'agit des poèmes de René Char (1983) et des commentaires de Paul Veyne (1990) cités dans la section 2.4.

<i>Une Italienne de Corot</i>	p. 672
Commentaire	p. 673
<i>Vermillon</i>	p. 674
Commentaire	p. 675
<i>Dépendance de l'adieu</i>	p. 677
Commentaire	p. 678

Annexe 4

Le jugement de paraphrase dans le commentaire d'un extrait de Flaubert

(sections 6.1. et 6.2.)

N.B. Tous les documents de cette annexe ont déjà été reproduits dans le corps de la thèse (section 6.1.), à l'exception du document 4.

1. Extrait de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert.....p. 681
2. Représentation des jugements de paraphrase (copie soulignée)p. 682
3. Numérotation des énoncés sur la copiep. 683
4. Passages du texte de Flaubert cités dans la copie (soulignés en gras dans le texte de Flaubert).....p. 684
5. Copie manuscrite de l'élèvep. 685
6. Consignes données aux professeurs testés pour réaliser la tâche.....p. 687
7. Questionnaires adressés aux professeurs testés.....p. 688

TEXTE-SOURCE DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

(Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*)

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.

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE (copie soulignée)

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'Education sentimentale de 1869.

1

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.

2

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

3

22

28

24

18

19

le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout.

19

44

16

19

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

28

37

50

1

dévore. De plus c'est un rêveur. " 2 "

1

18

19

15

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. " 3 " La cloche, à ses

32

40

39

46

47

56

14

17

yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il

17

18

22

21

1

quitte la réalité.

1

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. " 4 " De plus, son amour va lui

41

48

47

86

65

12

39

42

faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

42

76

A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à lui et à la

59

66

62

46

44

réalité.

44

La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. Lorsqu'il quitte la soirée, il est sous l'effet de sa rencontre. Il est

1

12

24

entouré par un monde obscur, et la grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé. " 5 "

24

26

12

16

11

1

Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté. Dans le deuxième paragraphe, un vent

8

9

12

32

léger souffle comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. Cette métaphore peut vouloir

32

12

11

7

1

démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.

1

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

5

4

5

20

rêves, il trouve sa vocation. Tout était défini dans son esprit. " 6 "

20

49

33

8

Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur. Dès que l'auteur les a

2

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.

NUMÉROTATION DES ÉNONCÉS

- 1 Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'Education sentimentale de 1869. 2
- 3 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. 4
- 5 L'autre sera la lumière, une fenêtre sur l'esprit.
- 6 L'amour de Mme Arnoux. Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé 7 8
- 9 le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout. 10
- 11 Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le 12
- 13 dévore. De plus c'est un rêveur. " 2 "
- 14 Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. " 3 " La cloche, à ses 15 16
- yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il 17
- quitte la réalité.
- 18 Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. " 4 " De plus, son amour va lui 19 20
- 21 faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.
- 22 A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à lui et à la 23 24
- réalité.
- 25 La lumière ouvre une fenêtre sur l'esprit. Lorsqu'il quitte la soirée, il est sous l'effet de sa rencontre. Il est 26 27
- entouré par un monde obscur, et la grisaille des maisons montre qu'il est encore troublé. " 5 "
- 28 Au fil de sa marche dans la ville, il quitte l'obscurité au bénéfice de la clarté. Dans le deuxième paragraphe, un vent 29 30
- léger souffle comme pour chasser le brouillard qui tamise la lumière, l'empêchant de penser. Cette métaphore peut vouloir 31 32
- démontrer que son esprit s'ouvre et que les idées se bousculent dans sa tête, ce qui se traduit par des rêves.
- 33 La cloche joue ici le rôle d'un régisseur qui lui montre ce qu'il doit faire. Après un long cheminement de lumière et de 34
- 35 rêves, il trouve sa vocation. Tout était défini dans son esprit. " 6 " 36
- 37 Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur. Dès que l'auteur les a 38
- définis, il peut écrire son texte sans trop s'éloigner de son sujet. De plus ils permettent aux lecteurs de ne pas se perdre 39
- 40 dans leur lecture. Ici, Flaubert les a clairement définis et il est simple de les comprendre.

PASSAGES DU TEXTE DE FLAUBERT CITÉS DANS LA COPIE
(soulignés en gras)

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*

COPIE MANUSCRITE DE L'ÉLÈVE

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'éducation sentimentale de 1869. Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée, c'est ce qui sera l'un des axes majeurs du 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 très basse 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 ses murs, qui existaient sans la voir, et dont pas un même ne se doutait qu'elle vivait ! 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 soulevé par les grandes masses d'ombre qui se levaient de chaque côté du fleuve. Des édifices, que l'on n'apercevait pas, faisaient des redoublements d'obscurité."

Par la suite, il rêve et devient inconscient, esphixé sous un flux trop important de bonheur. "Il sentait monter au fond de lui-même quelque chose d'intercessable, un afflux de tendresse qui l'énervait, comme le mouvement des ondes sous ses yeux." Le docteur, à ses yeux, est comme une voix divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est pour bien faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominant. "Il fut secoué par un de ces frissons

de l'âme où il vous semble qu'on est transporté dans un monde supérieur." De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. "Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Haroux."

À la fin du texte, Frédéric rentre chez Luc, et lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à Luc 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 succèdent avec leurs façades grasses..."

À la fin 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 tenait La Renière, 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 réveilleur 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 définies, 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 définies et il est simple de les comprendre.

CONSIGNES DONNÉES AUX PROFESSEURS TESTÉS POUR RÉALISER LA TÂCHE

DÉMARCHE À SUIVRE

1. Lisez le texte à commenter, extrait de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert.

2. Lisez la copie entière une seule fois, **sans vous arrêter**.

3. Relisez la copie en notant les passages que vous considérez comme des paraphrases :

- signalez par un **trait dans la marge** ces passages ;
- marquez d'un **crochet** dans le texte le début et la fin de chaque passage.

N. B. deux problèmes risquent de se poser :

- vous pourrez hésiter sur certains passages : votre intuition seule compte, qui vous fera choisir soit de considérer ces passages comme paraphrases soit de les ignorer ;
- le début et la fin de chaque passage jugé paraphrastique peuvent être difficiles à déterminer : là encore, votre intuition vous amènera à prendre une décision ; indiquez donc pour chaque passage un endroit précis qui vous semble marquer le début ou la fin de l'énoncé paraphrastique.

4. Une fois ce travail fait (mais pas avant ...), répondez au petit questionnaire final.

Annexe 5

Le jugement de paraphrase dans le commentaire d'un extrait de Ronsard

(section 6.3.)

N.B. : Tous les documents de cette annexe ont déjà été reproduits dans le corps de la thèse (section 6.3.).

1. Poème de Ronsard¹.....p. 690
2. Version originale (A) du commentaire de l'élève².....p. 691
3. Version remaniée (B) du commentaire de l'élève³p. 692
4. Les deux paragraphes modifiés de la version remaniée, avec en regard la version originale.....p. 693
5. Représentation des jugements de paraphrase (copie A soulignée)p. 694
6. Représentation des jugements de paraphrase (copie B soulignée).....p. 695

1. Le texte est emprunté au manuel utilisé par l'élève auteur du commentaire : B. Doucey *et al.* (1993, p. 61).

2. Erreurs orthographiques corrigées. Les différences avec la version remaniée sont marquées en gras.

3. Erreurs orthographiques corrigées. Les modifications apportées à la version originale sont marquées en gras.

TEXTE-SOURCE DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE
(Pierre de Ronsard, *Les Amours*)

Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit
L'oiseux cristal de la morne gelée,
Pour mieux brouter l'herbe emmiellée
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit,

Et seul, et sûr, loin des chiens et de bruit,
Or sur un mont, or dans une vallée,
Or près d'une onde à l'écart recelée,
Libre folâtre où son pied le conduit ;

De rets ni d'arc sa liberté n'a crainte,
Sinon alors que sa vie est atteinte,
D'un trait meurtrier empourpré de son sang :

Ainsi j'allais sans espoir de dommage,
Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge
Tira d'un coup mille traits dans mon flanc.

Ronsard, *Les Amours*, livre premier, LIX

VERSION ORIGINALE (A) DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

« Comme un chevreuil... » de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune Italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit « Diane étant en l'épaisseur d'un bois... »

Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?

Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.

On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge* est égal au *printemps* ; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait* ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).

La première grande partie **parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle** de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : *Quand le printemps détruit*).

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14 : *Tira d'un coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

VERSION REMANIÉE (B) DU COMMENTAIRE DE L'ÉLÈVE

« Comme un chevreuil... » de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des *Amours* évoquant Cassandre Salviati, jeune Italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.

Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit « Diane étant en l'épaisseur d'un bois... »

Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour. Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?

Ronsard commence son poème par *Comme...* et le poursuit par *Ainsi...*, au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.

On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : *Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge* est égal au *printemps* ; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (*Tira d'un coup mille traits dans mon flanc*), à cause de la répétition de *trait* ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (*Ainsi j'allais sans espoir de dommage*), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).

La première grande partie **développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant** de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, *emmiellée*, qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, *meurtrier*, qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer : l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : *Quand le printemps détruit*).

Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple *tomber amoureux*, il dit, lui, vers 14 : *Tira d'un coup mille traits en mon flanc*. Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : *un œil* pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.

La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.

PARAGRAPHERS AYANT SUBI DES MODIFICATIONS DANS LA VERSION REMANIÉE

Version originale [A]

Version remaniée [B]

§ 6 La première grande partie parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence. C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

La première grande partie développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.

§ 7 Au vers 3, il y a une diérèse sur *emmiellée*, ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur *meurtrier*, ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, *emmiellée*, qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, *meurtrier*, qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer : l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux.

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE (copie originale [A] soulignée)

«Comme un chevreuil...» de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des <i>Amours</i> évoquant Cassandre Salviati, jeune italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.	1[§1] 2
<u>Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse</u> , en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI ^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit «Diane étant en l'épaisseur d'un bois...»	3 [§2] 4
<u>Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour.</u> Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?	5 [§3] 6
Ronsard commence son poème par <i>Comme...</i> et le poursuit par <i>Ainsi...</i> , au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.	7 [§4] 8
On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, le premier quatrain <u>qui parle du printemps</u> se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : <i>Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge</i> est égal au <i>printemps</i> ; de même, le premier tercet <u>qui parle de violence et de meurtre</u> se rapporterait au troisième vers (<i>Tira d'un coup mille traits dans mon flanc</i>), à cause de la répétition de <i>trait</i> ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (<i>Ainsi j'allais sans espoir de dommage</i>), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).	9 [§5] 10 11 12 13
<u>La première grande partie parle de la chasse d'un chevreuil avec un champ lexical de la chasse et de la liberté, tandis que la deuxième grande partie, qui parle de l'amour du poète, emploie un champ lexical de la chasse, ce qui nous fait donc penser à la violence.</u> C'est donc l'amour et la violence que Ronsard compare. D'ailleurs il parle de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane. Ronsard veut donc nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.	14 [§6] 15 16 17
Au vers 3, il y a une diérèse sur <i>emmiellée</i> , ce qui rappelle la douceur, et au vers 11 c'est une synérèse sur <i>meurtrier</i> , ce qui rappelle de nouveau dans le poème la violence. Ces deux mots doivent être prononcés de façon particulière, ce qui permet de les rapprocher. Ronsard cherche peut-être à montrer que l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore <u>comme le printemps détruit l'hiver</u> : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : <i>Quand le printemps détruit</i>).	18 [§7] 19 20 21 22
Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple <i>tomber amoureux</i> , il dit, lui, vers 14 : <u><i>Tira d'un coup mille traits en mon flanc</i></u> . Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : <i>un œil</i> pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.	23 [§8] 24 25 26
<u>La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux.</u> Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.	27 [§9] 28 29

REPRÉSENTATION DES JUGEMENTS DE PARAPHRASE (copie remaniée [B] soulignée)

«Comme un chevreuil...» de Pierre de Ronsard fut publié en 1552 dans le recueil des <i>Amours</i> évoquant Cassandre Salviati, jeune italienne que Ronsard croisa à Blois sept ans auparavant.	1[§1] 2
<u>Ce sonnet traite de l'amour et de la chasse, en mettant en relation l'arc de Cupidon et de Diane. C'est un thème qui a inspiré de nombreux poètes du XVI^e siècle, comme Louise Labé qui écrivit «Diane étant en l'épaisseur d'un bois...»</u>	3 [§2] 4
<u>Le poème parle parallèlement de la chasse et de l'amour et même plus précisément de la violence de l'amour.</u> Mais comment Ronsard fait-il ressentir cette violence de l'amour ? Et comment renverse-t-il le stéréotype de la douceur de l'amour ?	5 [§3] 6
Ronsard commence son poème par <i>Comme...</i> et le poursuit par <i>Ainsi...</i> , au début du deuxième tercet, ce qui prouve que l'idée de son poème est basée sur une comparaison.	7 [§4] 8
On peut donc croire que les trois premières strophes se rapportent aux trois derniers vers : ainsi, <u>le premier quatrain qui parle du printemps se rapporterait au deuxième vers du dernier tercet, à cause d'une répétition : <i>Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge est égal au printemps</i> ; de même, le premier tercet qui parle de violence et de meurtre se rapporterait au troisième vers (<i>Tira d'un coup mille traits dans mon flanc</i>), à cause de la répétition de <i>trait</i> ; enfin le deuxième quatrain se rapporterait au premier vers du dernier tercet (<i>Ainsi j'allais sans espoir de dommage</i>), tous deux parlant de la tranquillité de l'être (chevreuil ou homme).</u>	9 [§5] 10 11 12 13
<u>La première grande partie développe un champ lexical de la chasse et de la liberté pour décrire la chasse d'un chevreuil, tandis que la deuxième grande partie (qui concerne l'amour du poète) établit, par l'emploi du champ lexical de la chasse, une comparaison entre l'amour et la violence. Parlant de la flèche de Cupidon de la même manière qu'il parle de la flèche de Diane, Ronsard veut nous faire prendre conscience de la violence de l'amour.</u>	14 [§6] 15 16 17
Si l'on rapproche deux mots du poème qui doivent être prononcés de façon particulière, la diérèse du vers 3, <i>emmiellée</i> , qui rappelle la douceur, et la synérèse du vers 11, <i>meurtrier</i> , qui rappelle la violence, on voit apparaître ce que Ronsard cherche peut-être à montrer : <u>l'amour paraît doux mais est en fait violent avec le corps de l'être amoureux. La pensée continuelle de l'autre détruit l'esprit libre de l'être, sa liberté de pensée et de comportement, comme le chasseur tue le chevreuil ou encore comme le printemps détruit l'hiver : d'ailleurs c'est à cela que Ronsard fait allusion en premier (vers 1 : <i>Quand le printemps détruit</i>).</u>	18 [§7] 19 20 21 22
<u>Dans tout son poème, Ronsard cherche à nous convaincre que l'amour est violent. Mais pour cela il s'exprime avec des métaphores : plutôt que de parler comme tout le monde le fait pour l'amour, en disant par exemple <i>tomber amoureux</i>, il dit, lui, vers 14 : <i>Tira d'un coup mille traits en mon flanc</i>. Il emploie aussi une métonymie au vers 13 : <i>un œil</i> pour un regard ou encore une personne. Et c'est ainsi que Ronsard cherche à renverser le stéréotype de l'amour.</u>	23 [§8] 24 25 26
La manière dont Ronsard parle de la violence de l'amour pourrait nous faire croire qu'il est véritablement triste d'être tombé amoureux. Il ne parle que du mal d'une manière exagérée. Il ne compare pas du tout le bien au mal, <u>il nous donne l'impression que l'amour est vraiment inutile puisqu'il ne fait que du mal.</u>	27 [§9] 28 29

Annexe 6

Annotations de prestations orales (lycée Jean-Bart)

(section 6.4.)

On trouvera ci-dessous un compte rendu du corpus constitué des annotations faites par deux professeurs de lycée concernant des explications de texte faites par des élèves dans le cadre d'épreuves orales « blanches » préparatoires au baccalauréat.

Je ne cite que les fiches qui peuvent intéresser directement le sujet traité, c'est-à-dire les fiches qui emploient le mot *paraphrase* (ou un mot de la même famille) mais aussi celles qui font à l'élève des reproches en des termes habituellement réservés à la paraphrase¹.

Pour ces fiches, je reproduis les termes du reproche de paraphrase ou du reproche apparenté et son contexte immédiat, ainsi que, le cas échéant, les termes qui sont présentés en opposition au reproche de paraphrase ; concernant ces derniers, je les ai reproduits également quand il n'y avait pas de référence explicite ou implicite à la paraphrase.

Je ne porte dans le compte rendu que les mentions utiles au traitement du corpus dans la section 6.4. : pour les raisons précisées à cet endroit², je ne fais donc mention ni de la classe, ni du professeur, ni de l'année.

Les informations portées dans les fiches sont les suivantes, dans l'ordre :

- le numéro de la fiche ;
- le nom de l'auteur du texte étudié³ ;
- le contexte dans lequel s'insère le mot *paraphrase* ou, quand ce dernier mot n'est pas employé, le contexte qui est ordinairement le sien ;
- les termes qui sont explicitement mis en opposition avec la paraphrase ;
- la note obtenue par l'élève.

1. Selon le principe (ici très empiriquement mis en œuvre) de l'analyse de contenu.

2. Particulièrement en 6.4.1.

3. Précisons que je distingue deux « Hugo », selon qu'il s'agit du poète ou du romancier ; Bernardin désigne Bernardin de Saint-Pierre, et Vauquelin désigne Vauquelin de la Fresnaye.

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
1	Hugo (poésie)	Nette tendance à la paraphrase . Il faut absolument réussir à s'en dégager. Dépasser une « première lecture » du texte.	Questions stylistiques.	7
3	Hugo (poésie)	Légère tendance à la paraphrase (mais sur ce texte inévitable ?) s'aggravant peut-être au fil du texte.		13
8	Hugo (poésie)	L'explication reste assez superficielle. Tu t'occupes trop de ce que « raconte » le texte.	Intérêt du texte en lui-même (construction, vocabulaire, rythme, etc.). Remarques stylistiques.	8
9	Hugo (poésie)	Remarques souvent superficielles (à la limite parfois de la paraphrase).		7
10	Hugo (poésie)	Tu n'avais strictement <u>RIEN</u> compris au texte. Il ne sert à rien de formuler des remarques sur les détails si tu ne sais même pas de quoi « parle » le texte.		5
11	Hugo (poésie)	Beaucoup de paraphrase . Abandon rapide (prise de conscience de la paraphrase ?) de l'explication linéaire pour des considérations vagues.	Remarques stylistiques.	6
12	Hugo (poésie)	On ne tombe jamais dans la paraphrase .	Explication assez riche.	10
16	Hugo (poésie)	Attention à la paraphrase : on est toujours à la limite.		10
20	Hugo (poésie)		Remarques stylistiques. Enrichir la « lecture du texte ».	7
24	Butor	Danger permanent de paraphrase .	Travailler le texte pour lui-même (construction...).	11
26	Butor	L'explication a du mal à décoller de la paraphrase . Tu « racontes » le texte !	Style. Mettre l'accent sur la construction, les images, le vocabulaire.	8
29	Butor	Toutefois (peut-être par l'insuffisance des citations ?) <u>tendance</u> à la paraphrase , sans qu'on y « tombe » vraiment.		12
34	Éluard	L'explication est superficielle, se cantonne dans une sorte de traduction du poème de P.Éluard (paraphrase donc).		5
38	Verhaeren	Remarques très ponctuelles et qui restent trop superficielles.	Interprétation d'ensemble. Remarques stylistiques.	5
46	Hugo (poésie)	Nette tendance à faire une « traduction » du texte. On s'est limité à « l'histoire »	<u>STYLE</u> .	7
47	Rimbaud	Assez superficielle. Tendance à la paraphrase .	Mise en évidence de la cohérence du texte. technique de l'explication.	7
49	Verhaeren	Privilège ce que le texte « veut dire », d'où une foule de « on a l'impression que... ».	Style.	8
50	Butor		Ne pas oublier le texte comme <u>TEXTE</u> .	9
56	Corneille	Nette tendance à la paraphrase . Exercice de « traduction ».	Remarques sur la forme, les mots du texte.	12

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
59	Hugo (poésie)	Tendance à se laisser entraîner dans la traduction du texte.		11
70	Baudelaire	La fin devient de plus en plus superficielle.		8
71	Brassens	Tendance à la paraphrase .	Procédés de style : versification, vocabulaire...	9
76	Camus	La suite [de la première phrase] : paraphrase .		?
80	Voltaire	Tu n'échappes pas toujours à la paraphrase .	Recul.	10
86	Voltaire	« À bride abattue ». Paraphrase souvent, assez superficielle.	Technique de l'explication.	7
88	Voltaire	L'explication est trop « rapide » (limite de la paraphrase).	Trop peu d'observations stylistiques, grammaticales, etc.	10
90	Baudelaire	Du mal parfois à lutter contre la paraphrase . Ce que le texte « veut » dire.	S'intéresser davantage au style, à la construction.	10
91	Baudelaire	Tendance à « raconter » le texte.	Mettre l'accent sur <u>le STYLE</u> .	7
96	Voltaire	Au niveau du détail, l'explication reste faible, (superficielle). Ne pas chercher à « traduire ».	T'intéresser au texte en tant que tel (style...).	8
98	Voltaire	Explication assez confuse (délayage, répétitions). En avançant dans l'explication : de plus en plus de paraphrase .	Manque de connaissances.	6
103	Verhaeren	Des remarques (parfois à la limite de la paraphrase).		13
104	Voltaire	Le départ est trop rapide et sous forme de paraphrase .	Remarques sur le style.	10
105	Voltaire	Paraphrase quasi constante. Preuve de la paraphrase : pratiquement aucune citation.	Technique de l'explication de texte.	5
108	Voltaire	Des remarques (pas toujours « poussées jusqu'au bout ») : sentiment du « superficiel ». On n'est plus très loin de la paraphrase vers la fin.	Revoir les techniques donc.	10
111	Baudelaire	Remarques frôlant même parfois la paraphrase .	Consistance. Approfondissement sur les textes.	9
115	Voltaire		Notion même d'explication.	8
121	Voltaire	À la limite de la paraphrase toujours.	Technique de l'explication de texte.	8
122	Voltaire	Des <u>répétitions</u> : souvent à la limite de la paraphrase .	Question de technique de l'explication de texte.	7
123	Voltaire	Parfois tendance à la paraphrase « il dit que ».		12
130	Corbière	Commence au grand galop. On y sent une « volonté référentielle » (certes, texte autobiographique).	Forme.	5
133	Verhaeren	Paraphrase plate.	Versification, procédés de style. Technique de l'explication.	6
135	Voltaire	Début : plate paraphrase . Explication superficielle, rapide.	Observations stylistiques.	8
136	Brassens	Fâcheuse tendance à la paraphrase . D'où « c'est toujours la même chose ». Certes, mais ce ne sont pas les mêmes mots !	Grammaire, versification, procédés de style.	9
138	Duteil	Explication <u>très</u> superficielle.		8

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
139	Ferrat	Une tendance à la paraphrase .	Attention plus soutenue accordée au style (nommer les procédés utilisés par exemple).	10
142	Ronsard	Le texte est survolé.	Revoir technique de l'explication de texte.	7
144	Voltaire	Survol extraordinaire du texte.		4
148	Apollinaire	Un danger semble te guetter : la paraphrase (qui d'ailleurs te fait perdre inutilement du temps).		9
149	Apollinaire	Tendance à survoler.		7
153	Apollinaire	Nette tendance à survoler le texte. Analyse superficielle du détail du texte.		4
154	Apollinaire	Tendance à survoler le texte. Simple traduction du texte.	Remarques stylistiques.	11
157	Apollinaire	Survoler le texte. Explication extrêmement superficielle.	<u>Méthode</u> .	7
160	Apollinaire	Explication trop superficielle. (Tendance à la paraphrase).	Observations stylistiques, sur la versification.	11
172	Apollinaire	Tendance à survoler des aspects importants.		11
178	Apollinaire	Que signifie de dire que bleu/blanc/rouge sont les couleurs de la France ? C'est dans le texte, c'est une évidence...	Maîtriser le texte, en percevoir le fonctionnement.	4
179	Apollinaire	On est près de la paraphrase .	Véritable explication. Montrer le fonctionnement du texte. <u>Repenser</u> la notion même d'explication.	9
180	Apollinaire		Technique d'explication.	8
181	Apollinaire	Tendance à se rabattre sur la paraphrase .		8
183	Apollinaire	Survol du texte.		4
184	Apollinaire	Tendance à privilégier le sens immédiat.	Style.	11
185	Apollinaire	Tendance à survoler parfois.		10
186	Apollinaire	Début d'explication assez superficiel.	Observations sur style, versification, grammaire.	12
195	Apollinaire	Explication trop rapide et donc évidemment superficielle.	Méthode.	4
200	Apollinaire	[Une ignorance de certains détails] qui te pousse trop vers la paraphrase .		8
201	Apollinaire	Nette tendance à survoler le texte.		5
204	Apollinaire	Nette tendance au survol du texte, à la paraphrase .	Explication.	6
206	Apollinaire	Tu n'as pas l'air de savoir ce qu'est la paraphrase et y tombes facilement.	Maîtrise. Explications.	6
208	Hugo (poésie)	Toutes tes remarques portent sur le sens du texte.	Forme (discours, style direct).	7
217	Balzac	Début rapide (simple paraphrase).		5

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
221	Zola	Une certaine tendance à la paraphrase (dialogue : c'est vrai qu'il n'est peut-être pas facile d'y échapper).		11
222	Apollinaire	Tendance à la paraphrase ponctuelle. Sois vigilante, car on y est vite entraîné et il devient alors difficile de redresser la situation.		12
225	Apollinaire	Tendance à survoler le texte.		7
228	Apollinaire	Tu t'intéresses presque exclusivement à ce que « raconte » le texte.	« Lecture ». Remarques stylistiques.	8
231	Flaubert	Ou tu te contentes de traduire (ex : « la ville de Montereau », c'est le nom du bateau) ou tu survoles le texte.	Maîtrise de la technique d'explication.	4
232	Flaubert	Nette tendance à la paraphrase (c'est-à-dire à « raconter » le texte).	Démonter le mécanisme du texte. Remarques stylistiques. Réfléchir à cela est capital.	8
234	Maupassant	Tu t'intéresses beaucoup à l'histoire, à ce que « raconte » le texte, et sur ce terrain tu es capable de développer... longuement.	Fonctionnement du texte. Technique « repensée ».	11
235	Zola	Remarques très imprécises. Manque de vigueur dans la formulation. Tu survoles le texte et sans vraiment le suivre linéairement. Conclusion peu intéressante (tu re-racontes le texte).	À repenser complètement.	6
238	Zola	Quelques remarques proches de la paraphrase .		13
251	Apollinaire	Nette tendance à la paraphrase . Explication superficielle.	Questions stylistiques.	6
258	Hugo (poésie)	Survol.	À repenser complètement.	5
259	Hugo (roman)	Tendance à la galopade... et donc au survol du texte. À la limite de la paraphrase .	Vue d'ensemble, recul. Fonctionnement du texte.	11
260	Maupassant	Tu as gardé la tendance à « raconter » le texte. Je me demandais en t'écoutant si tu t'en rendais compte. On appelle cela de la paraphrase .	Technique d'explication. Réfléchir à cette question de méthode.	4
261	Zola		Repenser totalement la méthode.	6
262	Zola	Les informations apportées par le texte.	Ce qui est stylistique.	6
264	Goncourt	Une tendance à la paraphrase parfois. Tendance à la « traduction ».	Observations stylistiques.	13
266	Zola	Privilégier le contenu.	Forme (remarques grammaticales et stylistiques).	10

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
269	Mérimée	Une sorte d'insistance qui t'entraîne vers la paraphrase . Lutte contre ce travers.		11
272	Mérimée	Une certaine tendance à la paraphrase , parfois.	Des éléments d'explication.	10
274	Lesage	Nette tendance à la paraphrase . Résultat extrêmement superficiel.	TEXTE. Fonctionnement.	7
276	Mérimée	Des problèmes avec la paraphrase . Tu as du mal à en cerner les limites et ne cesses d'y retomber, d'en ressortir.	Recul. Fonctionnement. Distance.	10
277	Mérimée	Explication qui tourne à la paraphrase !		4
281	Mérimée	Tendance à privilégier le contenu (cela pourrait déboucher sur de la paraphrase , mais soyons juste : on n'y arrive jamais).	Forme.	13
283	Mérimée	On en reste à la paraphrase le plus souvent. Le texte est survolé.		6
285	Lesage	Tendance à trop raconter le texte. Ce qu'il « dit ».	Fonctionnement.	5
286	Lesage	Tu n'es pas à l'abri de la paraphrase .		6
288	Lesage	Vision peu claire des limites entre la paraphrase et l'explication.	Repenser la méthode.	8
289	Mérimée	Ce que « raconte le texte ».		7
290	Mérimée	Beaucoup de paraphrase .		4
292	Mérimée	La paraphrase n'est pas loin même si tu arrives parfois de justesse à l'éviter.	Recul. Fonctionnement.	11
293	Mérimée	Éloigner de la paraphrase que tu frôles parfois.	Recul.	14
295	Lesage	Une certaine tendance à la paraphrase .		15
296	Lesage	Tendance à la paraphrase .		7
298	Lesage	Le texte est survolé (ou presque), la paraphrase n'est pas toujours évitée. L'explication paraît superficielle.	Observations stylistiques.	8
300	Mérimée	Tendance à la paraphrase . Trop d'importance accordée à « l'histoire ».	Problème de méthode dans l'explication. Références au texte. Style. Fonctionnement du texte.	7
316	Lesage	Technique peu au point. Survol du texte, essentiellement de la paraphrase .		3
317	Lesage	Retomber dans « l'histoire ».	Fonctionnement. Style.	11
318	Lesage	Superbe paraphrase .	Texte, son fonctionnement, son style.	6
319	Mérimée	Tendance à « raconter » beaucoup.	TEXTE.	7

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
320	Mérimée	Technique qui n'est pas au point. Nous sommes quasiment dans le domaine de la paraphrase . Ce que nous dit le texte des Bohémiens.	TEXTE. Fonctionnement.	6
321	Mérimée	Nette tendance à la paraphrase . Évidences. Délayage. « L'histoire racontée ».	Attention aux détails, au fonctionnement du texte en tant que tel.	11
322	Mérimée	Tu as tendance à paraphraser .	Recul. Fonctionnement du texte.	10
323	Mérimée	Tendance à privilégier l'« histoire ».	Fonctionnement. Style.	11
326	Sartre	Survol du texte.	Analyser le texte en détail.	6
328	Vauquelin	Survol.		10
329	Verne	Survol de certains passages.	Idées directrices. Fonctionnement du texte.	8
330	Céline	Trop axé sur le contenu.	Style.	10
332	Éluard	Des remarques très générales (à la limite de la paraphrase). Texte examiné de trop loin.	Expliquer le texte de façon plus stylistique. Examen plus serré.	10
333	Éluard	Trop axé sur le contenu.	Style.	?
335	Éluard	Contenu.	Style, forme.	?
338	Éluard	Explication trop tournée vers le contenu.	Forme, style. Technique de l'explication.	?
339	Lesage	Une certaine tendance à la paraphrase . Explication trop superficielle.		7
340	Lesage		Davantage de références au texte, aux mots : style, procédés...	10
342	Mérimée	Une analyse trop superficielle.		10
345	Vauquelin		Davantage de remarques stylistiques. Et versification.	6
348	Vian		Davantage de remarques stylistiques.	11
354	Char	Manque de consistance.	Maîtrise technique des outils d'analyse des textes.	7
355	Éluard	Trop rapide et superficiel. Manque de consistance.	Maîtrise technique (outils d'analyse des textes).	7
356	Éluard	Tentation de la « traduction » (style : ça ça veut dire ça !).		6
357	Éluard		Technique, « écriture » .	15
358	Mérimée	Que de paraphrase !	Fonctionnement du texte. Revoir la méthode, repenser l'exercice.	6
366	Breton		Recul par rapport au texte.	9
369	Char		Cohérence du texte. Fonctionnement.	10
379	Molière	Plutôt paraphrase .		5

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
380	Molière	Paraphrase constante. Frédéric raconte le texte : merci, on avait compris...	Technique de l'explication. Fonctionnement du texte. Les mots, les mots !	5
392	Molière	Tendance nette à la paraphrase .	Fonctionnement du texte. Style.	11
393	Molière	Tu fais de la paraphrase .		4
395	Molière	Simple paraphrase . Survol.	Remarques pertinentes, précises.	10
416	Molière	Situation de l'extrait : interminable paraphrase ... Toujours vague paraphrase .	Technique de l'explication.	5
419	Molière	Paraphrase et « traduction ». Étude superficielle. Texte survolé et paraphrasé .	Technique d'explication.	6
421	Molière	N° du vers puis remarque (= paraphrase). Survol rapide du texte.	Technique d'explication.	4
424	Molière	Tendance à trop « raconter » le texte. C'est tout bêtement ce qu'on appelle de la paraphrase .	Explication.	7
425	Molière	Tendance à paraphraser . « Traduction du texte ».	Revoir la conception même de l'explication.	7
427	Pinget	Ne pas te laisser prendre à ce que « dit le texte ». Ce que racontent ces petits vieux.	Comment c'est dit. Texte.	14
433	Robbe-Grillet	<u>Tendance à la paraphrase</u> . « Qu'est-ce que ça raconte ? »	Mécanisme de fonctionnement du texte. « Comment c'est raconté ? »	8
434	Robbe-Grillet	Tendance à la paraphrase .	Fonctionnement du texte. « Lire » les textes.	8
436	Robbe-Grillet	Attention au risque permanent de la paraphrase .		12
437	Rousseau	Explication philosophique.	Explication littéraire.	9
438	Aragon	Tendance à la paraphrase .	Procédés de style. Nomenclature grammaticale.	11
439	Aragon	Tendance à la paraphrase . On passe vite sur le texte. Un rapport pas évident au texte littéraire.	Procédés de style. Nomenclature grammaticale.	11
445	Éluard		« Lecture » du texte.	10
449	Molière	Explication assez embrouillée, souvent peu précise, à 10000 km du texte.		6
451	Molière	Parfois cela peut devenir presque purement et simplement de la paraphrase	Technicité.	12
452	Molière	Très vite paraphrase ... « traduction » du texte (cela se traduit par « Il dit que..., elle dit que... »).	Technique. Procédés de style, les mots.	4

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
458	Hugo (roman)	C'est de la pure paraphrase ... et pas de la bonne (dans la mesure où on peut parler de bonne paraphrase !)		6
459	Molière	Survol qui dégage, en gros, ce que « raconte » le texte.	Style, fonctionnement du texte.	8
462	Diderot	Quelques velléités de paraphrase .		14
470	Ronsard	Vague paraphrase .	Connaissances. Procédé de style du texte.	4
472	Bernardin	Examen très superficiel. Tu finis par tomber dans la simple paraphrase .	Méthode.	5
479	Labé	Manque de concision qui finit par donner l'impression que tu te laisses glisser vers la paraphrase .	Exposer plus vigoureusement, plus brièvement.	12
482	Labé	Tendance à vouloir trop expliquer certains détails et à tomber alors dans un délayage (souvent très proche de la paraphrase ou de la répétition).		9
483	Labé	Remarques qui restent assez superficielles et donnent à l'ensemble plus l'allure d'une paraphrase que d'une explication. Signe : l'abus de « cela signifie que... ».		9
486	Bernardin	On perd très vite le texte de vue. Vague traduction donc.		3
492	Bernardin	Remarques assez souvent proches de la paraphrase .	Recul. « Lecture » du passage.	10
494	Bernardin	Tu fais une sorte de paraphrase bien peu intéressante.	Construction du passage. Style.	7
497	Bernardin	Impression que tu « traduis » le texte.	Recul.	10
500	Bernardin	Explication qui ressemble beaucoup à de la paraphrase .	La notion même d'explication est à repenser.	4
503	Labé	Explication qui s'apparente souvent à la paraphrase . Ce que dit le texte.	Façon dont le texte est écrit.	12
505	Bernardin	Parfois tendance à la paraphrase (qui pourrait facilement être évitée sans doute).		15
512	Labé	On retombe assez vite dans l'imprécision, la paraphrase . Examen trop rapide, trop superficiel.		5
515	Bernardin	Tendance parfois à un peu de paraphrase .		13
517	Bernardin	Très souvent tu tombes dans la paraphrase .	Méthode.	7
521	Jodelle	Survol.		10
524	Ronsard	Parfois une petite tendance à la paraphrase , mais tu arrives toujours à l'éviter.		8
525	Bernardin	L'explication à 100.000 km du texte : vague résumé.		6

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
527	Bernardin	Une tendance à la paraphrase .		9
528	Bernardin	On n'est pas loin de la paraphrase parfois.	Procédés de style (exemple : les négations). Nomenclature grammaticale.	12
531	Bernardin		Citer, suivre le texte dans son développement, faire une analyse plus linéaire. « Lecture » correcte du passage.	10
533	Magny	Assez nette tendance à la paraphrase . Une tentative pour « dire ce que dit le texte » [ne] débouchera [pas] sur de la signification.	Étude du fonctionnement du texte (construction, oppositions, images...). C'est cela qui débouchera sur la signification.	5
547	Maupassant	« Explication » qui consiste à survoler le texte. [Il faut] échapper à la paraphrase .	Travailler sur le texte. Observations précises.	6
548	Maupassant	Tu « racontes » beaucoup.	Le fonctionnement du texte.	9
549	Maupassant	Trop tendance à « raconter ».	Fonctionnement du texte en tant que tel. Façon de raconter, style.	14
552	Du Bellay	Examen un peu en survol.	Fonctionnement du texte. Détails du texte.	8
560	Ronsard	Étude très rapide, insuffisante, trop superficielle.	Technique de l'explication.	9
565	Malleville	Nette impression de survol du texte. Ce que tu dis s'apparente souvent à la simple paraphrase (et de plus très répétitive).	Remarques sur le style.	4
566	Maupassant	Ce que tu dis reste bien superficiel. Essaie de t'attarder moins sur les évidences (risque de paraphrase).	Approfondir. Style.	12
567	Maupassant	Attention au risque de la paraphrase .	S'intéresser au texte dans son fonctionnement (point de vue, focalisation, rythme, langue...).	10
568	Maupassant	Commentaires qui tendent trop souvent à la paraphrase (comportement de Duroy).	Le texte en tant que tel. Fonctionnement du texte.	8
569	Maupassant		Recul.	13
570	Malleville	La lecture est trop superficielle. [L'élève] semble obsédée par le contenu.	Forme.	4
571	Maupassant	Une certaine tendance à la paraphrase .	Remarques stylistiques.	11
580	Malleville	Nette tendance à survoler le texte. On ne dépasse guère le niveau d'une première lecture. Discours de plus en plus vague et de plus en plus « creux ».	Entrer dans le détail. Analyse précise.	10
582	Maupassant	Tendance à paraphraser .	Étudier le fonctionnement du texte.	12
587	Marivaux	Une certaine tendance à la paraphrase (Lisette dit que).	Montrer le fonctionnement du texte.	10

N°	Auteur	Termes du contexte du reproche de paraphrase (explicite ou allusif)	Termes en opposition au reproche de paraphrase	note
588	Marivaux	Des propos généraux, tendant à la paraphrase .	Technique de l'explication.	10
592	Maupassant	Tendance à s'éloigner du texte.		8
594	Maupassant	Paraphrase même pas adroite.		5
595	Maupassant	Semble « flotter ». L'analyse est de plus en plus superficielle.	L'« esprit » de l'examen méthodique d'un texte.	7
596	Maupassant	Souci insuffisant des « détails ».	Procédés de style.	16
601	Maupassant	Une tendance à trop « raconter ».	Multiplier les remarques stylistiques. Il s'agit d'un TEXTE et il doit être étudié comme tel.	13
603	Marivaux	L'examen du texte sera une paraphrase très habile, donc à la limite acceptable.	Langue, procédés de style, etc... Et sans cela, que serait la littérature ?	13
604	Marivaux	L'explication donne le sentiment d'une « traduction », d'une paraphrase .	Références au texte. Termes grammaticaux, procédés de style. Revoir l'esprit de l'examen méthodique d'un texte.	7
605	Maupassant	L'examen commence par une paraphrase rapide. Aïe...		9
606	Maupassant		Fonctionnement du texte.	13
607	Maupassant	Disons (et c'est toute la différence avec Emmanuel [n° 604]) Une paraphrase très habile : on finit par accepter cette lecture.	Le fonctionnement du texte, le style, la langue de Maupassant, etc.	14
608	Maupassant		« Lire » .	16
616	Marivaux	Fâcheuse tendance à la paraphrase , assez volubile tout de même pour que ce soit presque pardonnable.	Références au texte.	10
618	Maupassant		Références au texte.	16
621	Voiture		Références au texte.	17

Annexe 7

Définitions écrites de la paraphrase par des professeurs de lycée

(section 7.1.)

Ci-dessous sont reproduites les 83 réponses écrites que j'ai obtenues des professeurs contactés dans le cadre de mon enquête sur les conditions du jugement de paraphrase (chapitre 6).

Les professeurs avaient à répondre à la question suivante : « Pour vous, qu'est-ce que la paraphrase ? »

1 C'est réexprimer autrement ce qu'on a lu, avec ses mots à soi - ce qui révèle, d'une part qu'on n'a pas été capable de prendre une distance suffisante vis-à-vis du texte, mais qui permet malgré tout, d'autre part, de faire passer sa façon de comprendre et d'apprécier ce qu'on a lu (donc valeur ambiguë de la paraphrase : négative et positive à la fois).

2 Définition par défaut, par comparaison : citation / paraphrase ; résumé / interprétation. La paraphrase est la reprise d'un énoncé en des termes autres mais équivalents du point de vue du sens. Ils sont l'emblème de la compréhension et non de l'interprétation. Étape essentielle de la compréhension, mais qui se doit d'être dépassée (non pas niée) vers le but d'un commentaire composé : analyse et interprétation.

3 Les paraphrases sont les énoncés qui remplacent le texte :
a. Certains de ces énoncés, sommaires, permettent à l'élève de se dispenser d'une citation trop longue.
b. D'autres énoncés permettent à l'élève de montrer au professeur qu'il a compris le texte : ils proposent une explicitation.
c. D'autres encore mettent en quelque sorte au même niveau l'élève et l'auteur. C'est un rêveur, (la preuve) il regarde les flammes rouges. L'élève interprète, se fait comme le traducteur de l'auteur pour son lecteur et ajoute ce que le texte ne fait que laisser entendre.

4 La paraphrase est une reformulation stricte de la narration. Elle ne contient aucun d'élément d'analyse. L'élève s'approprie la narration mais l'œuvre littéraire lui échappe. Cela est flagrant lorsque coexistent dans la copie une citation et sa paraphrase.

N. B. Dans l'exercice du résumé, ma définition de la paraphrase varie. Il s'agit pour moi d'une reformulation inachevée. L'élève travaille uniquement sur le lexique et conserve (quasi-)intacte la syntaxe.

5 La paraphrase, c'est le fait de répéter l'information du texte sans rien ajouter dans sa lecture, si ce n'est une reformulation personnelle.

6 La paraphrase consiste à dire en d'autres termes ce que dit le texte.

7 Je considère qu'il y a paraphrase lorsqu'une copie se contente de redire ce que dit déjà le texte, sans apport significatif sur la forme (commentaire stylistique) ou sur le fond (explicitation d'une lecture « entre les lignes » sur les sentiments ou sur les intentions de l'auteur). L'effet de paraphrase est renforcé (comme c'est le cas dans cette copie [Flaubert]) lorsque la copie semble suivre le cours d'un récit linéaire ! Cet effet est au contraire diminué lorsqu'il y a au moins un reclassement des éléments qui marquent un jugement personnel de l'élève, un discernement sur les priorités.

8 La reformulation de phrases ou expressions du texte est utilisée en tant qu'élément de commentaire, comme si elle pouvait constituer une interprétation. Le plus souvent, elle est suivie ou précédée de la phrase reformulée, ce qui donne l'impression de redite, le commentaire « n'avance pas » ou « tourne en rond ».

9 Il s'agit pour moi d'une reformulation du texte qui ne lui apporte aucun élément enrichissant. J'admets néanmoins que pour certains élèves, l'explicitation passe par la reformulation, qui leur est un mode d'appropriation du texte, d'une langue qui n'est pas spontanément la leur. Donc je ne la condamne pas systématiquement si elle est suivie d'un approfondissement explicatif et je leur montre simplement quelques « trucs » (ex. : « Il voit des flammes rouges au fond de l'eau » ne serait pas une paraphrase s'il écrivait : « les "longues flammes rouges" qu'il voit au fond de l'eau représentent peut-être la passion.. »). Je condamne bien plus dans cette copie [Flaubert] le montage de citations non commentées (ex : § 2 du développement)...

10 Selon moi, la paraphrase consiste en une simple reformulation - voire un collage de citations du texte, dans le seul souci d'en reproduire le contenu, sans s'attacher aucunement à signaler, analyser ou interpréter les procédés d'écriture.

11 Dans un commentaire de texte, la paraphrase consiste à redire le texte-source sans que cette redite apparaisse au lecteur comme ayant une autre fonction qu'elle-même. En ce sens, je la différencierais de la citation (qui dit le texte pour étayer une analyse, par exemple) et du résumé (qui redit le texte en le condensant) ou de la reformulation (qui redit le texte autrement), ces deux opérations pouvant servir soit à assurer la cohérence du texte-cible, soit à donner une vue d'ensemble d'un passage ou du texte - ce qui peut être utile dans un commentaire. Dans ce texte [Flaubert], la paraphrase est relativement importante bien qu'elle occupe peu d'espace textuel : elle a un rôle structurel dans la première partie, dont l'organisation suit l'ordre du texte (« ensuite... par la suite... vient ensuite le moment »). Cette similitude de structure engage à prendre comme paraphrase tout énoncé dont l'enchaînement avec le précédent ne présente pas de décrochement par rapport à l'ordre du texte. Ce mouvement paraphrastique me semble s'amplifier dans le texte, au point que même la citation du bas de la p. 1 me paraît paraphrastique !

12 Je ne vais pas te donner une n^{ième} définition de la paraphrase, qui ne saurait de toute façon être spontanée.

J'ai seulement noté comme paraphrastiques quelques passages où l'élève se contente de reformuler ce qu'il tirait des citations - trop longues - qu'il fournit.

J'aurais pu y ajouter des passages où l'écueil de la paraphrase n'est évité que grâce à la mauvaise interprétation du texte ou à des formulations très floues et difficiles à appréhender.

13 C'est la reprise à son compte, sans guillemets, avec les mêmes termes ou des termes approchés, des informations du texte, sans aucun commentaire, sans aucun recul, sans aucune interprétation, sans aucun jugement, tant sur le fond que sur la forme : rien de nouveau sur le « quoi » ni le « comment » du texte : « Alors là, l'auteur veut dire (!!!) que... »

14 Selon moi, il y a paraphrase selon qu'on répète - en des termes identiques ou non - ce que dit l'auteur sans apporter aucun commentaire. Il me semble qu'elle se présente ordinairement sous deux formes : le résumé ou le délayage et qu'elle se caractérise souvent par des expressions telles que : « L'auteur dit que... », « Le personnage pense que... », etc.

En somme, elle s'apparente à la version : il s'agit pour l'élève de traduire - le plus souvent très prosaïquement - un texte dont la langue lui est quasi-étrangère.

15 Reformulation en d'autres termes d'un contenu sémantique sans interprétation personnelle de ce contenu. La paraphrase permet (peut-être !) d'exprimer plus simplement le sens d'un texte. Elle n'ajoute pas d'éléments de réflexion sur du sens mais marque peut-être une capacité à montrer que l'on a compris la signification première. Elle témoigne d'une capacité à s'appropriier du sens mais aussi d'une difficulté à le dépasser, à aller au-delà et à définir un sens caché.

16 La paraphrase est un procédé consistant à formuler en d'autres termes, ou en faisant subir des modifications à l'expression, ce qui se trouve déjà formulé dans un texte dont on a pris connaissance.

17 Les passages entre crochets reprennent - parfois textuellement - le texte qui se trouve ainsi « raconté ». Aucun éclairage particulier n'est proposé alors.

18 Il s'agit de la reprise de phrases du texte (soit une reprise textuelle, sans modification, intégrée au discours de l'élève, soit en utilisant des synonymes ou en modifiant la syntaxe) sans enrichissement de sens ou visée interprétative.

L'élève se met en situation de narrateur et non de commentateur. Les éléments constitutif du récit (personnage, intrigue ...) sont repris en tant que tels et non comme objet d'analyse.

19 Paraphraser, c'est se contenter de reformuler le texte, en utilisant éventuellement d'autres mots que ceux du texte, et sans que cette paraphrase ne conduise à une analyse.

Paraphraser, c'est expliquer ce que dit le texte, et non comment il le dit. (= sorte de description du texte et de sa lettre).

La copie [Flaubert] relève plutôt d'un montage de citations, ce qui est paraphrastique, sinon dans la lettre, du moins dans l'esprit, parce que peu d'analyses les suivent.

20 Paraphrase : redite sans analyses.

21 Imitation maladroite et réductrice du fond et de la forme d'un texte. Tautologie de l'expression, et du contenu d'un texte : on rapporte dans un contexte simplificateur les propos de l'auteur et ses (leurs) intentions. La paraphrase, fragment dans un contexte, est lacunaire sur le plan de l'idée, car elle ne propose pas d'analyse.

22 Paraphrase : reprise du texte dans sa formulation exacte, ou légèrement modifiée, sans l'avoir annoncée comme citation ni l'avoir justifiée.

23 Ici, la démarche est paraphrastique de bout en bout, l'élève juxtapose à ... quelques ... phrases « pré »-sélectionnées dans l'ordre même du récit un discours qui répète pour tenter une interprétation par déduction vague.

Paraphrase : bruit sans fureur ou transposition stricte que scolaires, universitaires, politiques, journalistes élaborent sur commande dans le sillage d'un autre.

24 Cette copie [Flaubert] me semble cumuler deux types de paraphrase :

1) Limiter l'analyse d'un texte à une description de ce qui se passe dans l'extrait proposé (comme pour bien expliquer les faits et gestes du personnage). L'élève reformule en quelque sorte ce que lui raconte le texte. (C'est par exemple le début de la partie 1 de la copie ; l'axe choisi par l'élève l'incite à la paraphrase).

2) Se contenter de citer des phrases du texte sans proposer une analyse. (La citation devient l'essentiel d'un paragraphe, alors qu'elle ne doit venir qu'illustrer ou confirmer une idée, un procédé, une interprétation).

25 Une redite, généralement pénible, poussive, maladroite, dont la fonction pourrait être de simplement combler un vide dans la démarche d'écriture. Elle signifierait une impasse dans le raisonnement : la paraphrase serait alors la seule issue d'écriture : répéter (le texte, le propos de l'élève) et remplir son contrat d'écriture (faire ce devoir) en remplissant suffisamment la feuille.

26 La paraphrase est une répétition inacceptable d'un texte.

27 La paraphrase est la traduction littérale d'un texte sans interprétation.

28 Paraphraser, c'est dire ce que le texte dit, sans dépasser le niveau de la lettre du texte : c'est un défaut dans un commentaire de texte, mais c'est une nécessité dans de nombreuses situations (vérification de la compréhension, dialogue spontané sur le texte, résumé).

Je sanctionne la paraphrase dans les commentaires littéraires mais je la mets en œuvre avec les élèves dans mes classes.

29 La paraphrase est une forme primaire de commentaire, que l'on peut tolérer dans le cas d'un exercice visant à montrer sa compréhension littérale d'un texte, mais qui ne peut être acceptée dans une analyse littéraire : toute reformulation détériore le texte littéraire, ce qui est un comble quand il s'agit d'en faire apparaître la spécificité.

30 La paraphrase est un non-commentaire, une reformulation du texte sans objectif d'analyse.

31 Amphigouri destiné à remplir un contrat scolaire minimum : parler d'un texte, sans chercher à en faire l'objet d'une réflexion personnelle. Cette copie [Flaubert] est une immense paraphrase.

32 La paraphrase est pour moi une façon de rendre compte de sa lecture sans indiquer ce qui a rendu cette lecture possible. En fait, la paraphrase dit la compréhension et occulte l'interprétation.

33 Verbiage censé remplacer une analyse méthodique. La paraphrase est la plaie du commentaire littéraire, ou son envers.

34 Je considère la paraphrase comme le signe d'une lecture suiviste, de la soumission au texte, à son contenu, à son discours. La paraphrase s'oppose à une attitude plus réactive face au texte, qui débusque les non-dits et surtout les façons de dire et de ne pas dire. La paraphrase est une des formes de la démission face au réel.

35 C'est une observation du texte qui ne permet pas de mettre clairement en évidence les centres d'intérêt de celui-ci, ni les différentes fonctions du langage (en particulier les fonctions expressives et conatives). Il y a paraphrase quand l'explication ne répond pas aux questions suivantes : dans quel but l'auteur s'est-il exprimé ainsi ? Qu'a-t-il voulu « prouver » ou « démontrer » ? Quels outils a-t-il utilisés ?

Une citation mal (ou pas ?) expliquée est une forme de paraphrase. Le texte est vaguement restitué mais n'est pas expliqué.

36 On a assez défini la paraphrase : c'est le fait de redire (en nettement moins bien) ce qu'un auteur a dit (forcément mieux).

37 La paraphrase est une logorrhée, une amplification sans fin d'un texte : les média ne cessent de paraphraser. Elle s'oppose au principe même de la littérature, qui se caractérise par l'attention portée au mot (au mot juste parfois) : c'est pourquoi la paraphrase ne peut pas être acceptée dans un commentaire littéraire.

38 Paraphrase dans une copie : reprise affadie du texte lui-même qui ne tient compte que de sa littéralité et ne propose aucun « point de vue » permettant d'en analyser le fonctionnement (syntaxique, lexical, rhétorique...) et de dépasser la simple répétition, ou plus exactement la simple « traduction », du texte en langage plat et banalisé.

Exemple typique de paraphrase : « L'auteur dit que l'amour le fait souffrir comme un chevreuil blessé par le chasseur. »

39 Les paraphrases ne manquent pas dans l'histoire des idées ! C'est un mode de discours sur les textes hérité des écrits de théologie et qui avait encore ses lettres de noblesse il n'y a pas si longtemps. La paraphrase est actuellement mal vue parce qu'elle ne correspond pas à une conception savante de l'analyse littéraire : il ne s'agit plus de discourir sur un texte, mais d'en analyser les caractéristiques formelles.

40 La paraphrase est une vague redite du texte, parfois mot-à-mot, sans analyse précise des procédés mis en œuvre.

41 Paraphraser, c'est dire, avec ses mots, ce qui a déjà été dit. Inutile donc, parce qu'en contradiction avec le principe d'économie. Dangereux aussi, parce que propice au délayage et à l'amollissement du verbe comme de la pensée. Interdit enfin en littérature, parce que contraire au principe de littérarité qui veut qu'un texte ne se traduit pas.

42 On paraphrase quand on exprime à sa façon ce qui a déjà été dit. On paraphrase dans la conversation courante, quand on reprend les paroles de son interlocuteur ; on paraphrase aussi quand on raconte un film ou quand on explique un texte. Mais la paraphrase dans les études littéraires entre

en contradiction avec notre représentation de la littérature : on ne saurait redire en d'autres termes un texte littéraire. La paraphrase est donc une impossibilité de principe dans le commentaire.

43 Redite verbeuse et confuse d'un texte. C'est le défaut le plus grave et pourtant le plus courant dans un commentaire de texte.

44 La paraphrase est à mon sens une perversion de l'explication de texte ou du commentaire : la lecture méthodique l'a heureusement bannie.

45 La paraphrase est une traduction du sens, destinée à expliquer un texte : elle est inhérente à une conception ancienne de la littérature et des études littéraires : Lagarde et Michard pratiquaient une paraphrase magistrale. Les études structuralistes et formalistes l'ont bannie du commentaire littéraire.

46 Expression personnelle des idées d'un autre. Elle n'a rien à faire dans l'analyse de la littérature, où l'essentiel réside dans la manière de dire, ce dont un commentaire littéraire doit rendre compte.

47 La paraphrase est une répétition amplifiée du texte (on ne parle pas de paraphrase pour un résumé). C'est la forme minimum du commentaire, qui a connu ses heures de gloire jadis dans l'explication de texte traditionnelle

48 Comment éviter la paraphrase ? Tout commentaire de texte est à certains égards une paraphrase : la copie [Ronsard B], excellente en tous points, montre, si on s'y attarde, une tendance à la paraphrase qui est inévitable. C'est l'excès de paraphrase qui est gênant, ou sa substitution à toute analyse objective du texte.

49 La paraphrase est une mauvaise herbe, qui croît sur le terreau d'un texte mais court le risque d'étouffer la fleur de ce dernier.

50 Le texte [Ronsard B] ne présente pas de paraphrase à mes yeux : il montre une forte distance par rapport au texte d'origine, ce qui est le signe d'une absence de paraphrase : celle-ci colle au texte, le suit pas à pas, le reproduit pour ainsi dire.

51 La paraphrase « raconte », elle ne « prouve » pas, ce que doit faire un commentaire littéraire. Lorsque l'élève cite le texte de Flaubert en suivant les pérégrinations de Frédéric, il accompagne à la fois le cheminement du personnage et sa description par le texte : il n'en montre ni les ressorts ni les effets, en reste à une perception au premier degré du texte littéraire.

52 Je ne vois pas de paraphrase ici [Ronsard B] : la paraphrase consiste à laisser filer la plume et à parler d'un texte sans en faire une analyse technique ou tout au moins sans en faire apparaître certains ressorts. Ici, l'élève montre un réel savoir-faire dans le commentaire (j'aimerais bien avoir beaucoup d'élèves comme ça !), repère des effets de style et les analyse avec pertinence.

53 Répétition du texte, sans la distance requise par un commentaire de texte littéraire.

54 Il s'agit d'une forme abâtardie du commentaire de texte, de celle des Lagarde et Michard, qui contrevient aux règles élémentaires du commentaire littéraire actuel.

55 Redite, verbeuse et sans intérêt, du texte à commenter. Les élèves paraphrasent en général quand ils n'ont rien à dire sur le texte, ou qu'ils se contentent de trouver les « champs lexicaux » et les « thèmes » importants du texte. La paraphrase signale que seul compte le dit, pas le dire.

56 Paraphraser, c'est redire en moins bien ce qui est parfaitement dit.

57 La paraphrase consisterait à reformuler une idée quelconque avec ses mots et ses idées propres. Si l'on s'en tient à l'étymologie (para : « à côté de » + phrasis, de phrazein, expliquer), on peut considérer la paraphrase comme un commentaire métalinguistique. Néanmoins, cette définition semble jeter un pavé dans la mare des idées reçues, puisque la paraphrase est surtout ce qu'il ne faut pas faire dans un commentaire composé ou une explication de texte. Un tel exercice consiste pourtant à élaborer un discours sur le sens du texte. Peut-être a-t-on traditionnellement dénigré la paraphrase par un souci d'« honnêteté intellectuelle » (il ne faut surtout pas avoir l'air de s'approprier les idées de quelqu'un d'autre). Cependant, que fait-on d'autre dans un commentaire ? Il me semble qu'un travail de réflexion commence souvent par une phase d'appropriation de l'objet. Ainsi les élèves (ou nous-mêmes) passent par une phase de reformulation du sujet ou du libellé d'un exercice (cf. les questions du type : « Madame, il faut faire ci ou ça ? ») Et cette reformulation, qui est déjà un travail de réflexion, est paraphrastique.

Peut-être peut-on distinguer différents degrés dans la paraphrase, comme on distingue différents niveaux de lecture, différents degrés de réflexion sur un texte. Ainsi, au sens traditionnel et péjoratif, la paraphrase ce serait la reformulation du sens littéral (+/- une répétition).

58 Ce texte [Ronsard B] ne présente pas de paraphrase : je ne comprends pas ta question. Pour moi, la paraphrase consiste à développer le texte sans être soucieux de commenter les outils linguistiques et textuels qui le constituent. Dès lors que l'élève est dans un discours métatextuel cohérent, je ne vois pas de paraphrase : à moins de considérer toute répétition du texte comme paraphrastique ? Toute citation serait alors paraphrase, et le mot n'aurait plus de sens.

59 Lorsqu'un élève, au lieu de commenter, reformule à sa manière le contenu du texte.

60 La paraphrase est dans la reprise du contenu, de ce dont « le texte parle », comme dit l'élève [Ronsard A]. Le commentaire se situe, lui, du côté des manières de dire, des formes : encore doivent-elles déboucher sur une signification ; sinon, on est dans une glose imparfaite, mi-paraphrase, mi-commentaire : c'est le cas dans les relevés gratuits de phénomènes formels (champ lexical, point de vue, rimes, etc.)

61 Redite et répétition. Pratique du collège et de l'explication de texte traditionnelle, interdite en lycée et dans la lecture méthodique.

62 La paraphrase consiste en la reprise d'un passage, phrase ou vers d'une œuvre, sans l'annoncer comme une citation, sans le placer entre guillemets.

63 La paraphrase est le premier degré du commentaire : la base minimale sur laquelle doit se greffer un discours de réflexion personnelle, détaché du texte et de sa compréhension première.

64 Je ne vois pas ce que tu entends par paraphrase : dans le commentaire du sonnet de Ronsard [Ronsard A], je ne vois rien qui ressemble à de la paraphrase. Cela me gêne pour répondre, parce que je crois être à côté de la plaque.

Pour moi, il y a paraphrase quand la copie de l'élève ne rend pas compte d'un travail d'interprétation personnel, quand il n'y a pas d'issue à la description du texte ou à son rappel. Dans cette copie, de nombreux signes permettent de voir un travail d'interprétation personnelle et d'analyse poussée du texte, ce qui enlève toute impression de paraphrase.

65 Paraphrase : répétition du texte à commenter. Il y a paraphrase quand l'élève est plus soucieux de montrer sa compréhension que de démontrer son interprétation.

66 Paraphrase : mauvaise reformulation du texte, qui dit moins bien avec d'autres mots ce qui a déjà été mieux dit.

67 Je suis très ennuyé avec la paraphrase : j'ai l'impression qu'en cours c'est essentiellement ce que je fais (comme d'ailleurs tous les professeurs de français, surtout en collège) et je ne sais pas

comment faire pour que les discussions orales en classe ne deviennent pas des modèles de commentaire pour les élèves. En outre, dans un commentaire, un peu de paraphrase est nécessaire pour se faire comprendre... Ce qui est rejeté en fait est l'excès de paraphrase ou le fait qu'il n'y ait rien d'autre que de la paraphrase dans une copie : quand le commentaire ne dépasse jamais le stade du récit ou de la description.

68 La paraphrase est une répétition du texte sans analyse ni explication.

69 Je sais de moins en moins ce qu'est la paraphrase : à mesure que je vieillis, je crois de moins en moins à la technicité de l'approche des textes littéraires et je crois de plus en plus la paraphrase nécessaire pour rendre compte d'une vraie lecture. Mais quand la définition de la lecture méthodique interdit la paraphrase dans son premier amendement, comment faire ?...

70 La paraphrase est la marque d'une difficulté à se déprendre de soi, à dépasser le stade de sa propre compréhension pour tenter d'avoir un regard objectif et précis sur les textes. La paraphrase est la redite sans distance des propos d'un autre.

71 Paraphrase = reformulation, vs analyse.

72 Paraphraser, c'est dire ce que le texte dit sans s'intéresser à la manière dont il le dit. C'est citer sans recul. C'est le signe d'une conception utilitariste du discours là où s'impose une conception esthétique de son usage.

73 La paraphrase, c'est lorsque l'élève refuse – ou oublie – de s'intéresser à la forme du texte (aux procédés stylistiques, entre autres, et à leurs effets) pour ne fixer son attention que sur le fond, ce qui est dit. Il reformulera alors dans sa copie le sens général de l'extrait, de façon longue et maladroite, en donnant l'impression qu'il a compris.

74 Paraphraser, c'est dire avec ses propres mots ce que l'auteur d'un texte littéraire a dit : c'est donc à la fois nécessaire (comment parler d'un texte sans faire référence, d'une manière ou d'une autre à son contenu) et interdit (on ne peut reformuler un texte littéraire sans le détruire) : c'est toute la difficulté du travail de commentaire, qui fait que des élèves en difficulté ont du mal à s'en sortir.

75 La paraphrase est le contraire de l'interprétation : c'est le fait de parler du texte à commenter sans le prendre « par le haut ». La paraphrase suit le texte sans en « décoller ».

76 Une imitation maladroite de la pensée de l'auteur qui reprend, sans les analyser, une partie des termes de son expression. C'est une imitation réductrice, un calque approximatif. Ou parfois, c'est une épuration de la pensée de l'auteur où l'élève distingue arbitrairement le fond et la forme.

77 Pure redite du texte sous une formulation différente ou voisine, les moyens d'expression n'étant ni identifiés ni analysés et les intentions de l'auteur passées sous silence.

78 La paraphrase est souvent critiquée et définie comme une répétition du texte, ce qui serait le contraire du commentaire. C'est un mot que je n'emploie pas avec mes élèves, car je ne suis pas sûr de ce qu'il veut dire : comment faire un commentaire sans répéter en partie le texte ? Je ne suis pas sûr qu'il soit toujours facile de faire la différence entre une répétition et un commentaire, et je préfère éviter d'utiliser un terme négatif dans la marge pour travailler avec mes élèves : le travail sur le commentaire est assez compliqué comme ça.

79 La paraphrase consiste à répéter, en la reformulant, la même idée que l'auteur. Elle ne s'appuie sur aucune analyse réelle du texte. Dans la copie [Ronsard B] certaines observations sont contestables, le troisième paragraphe de la première partie concernant le champ lexical de la chasse ne s'appuie pas sur des citations du texte. Mais tout cela ne me paraît pas être de la paraphrase.

80 Paraphrase = redite, répétition, reformulation.

81 Réécrire un texte avec d'autres mots, sans en changer le sens, sans l'apport d'un éclairage neuf sur le texte.

82 La paraphrase est la répétition pure et simple du texte. Elle pourrait prendre la forme : Le poète dit que l'herbette est emmiellée. Et il n'y aura pas de guillemets. La présence de guillemets serait déjà l'indice d'une distance, donc d'une certaine manière d'un commentaire.

En fait, le commentaire ajoute du sens, enfin plutôt produit du sens. Ronsard n'écrit nulle part qu'il se compare au chevreuil. Le mot « comparaison » n'est pas dans son texte mais il est dans la copie de l'élève [Ronsard A], et c'est un commentaire. La paraphrase stricte est très rare parce qu'elle est souvent accompagnée d'un commentaire, quel que soit le domaine considéré : langue, versification, style... Elle est donc dans ce cas plutôt citation, point d'appui, de départ pour le commentaire. Du type : Quand il dit « ça » le poète utilise une figure de style...

83 La paraphrase est ce que doit faire l'élève quand on lui demande de résumer un texte et ce qu'il ne doit pas faire quand on lui demande de commenter un texte. Ce n'est pas une contradiction : dans le premier cas, on a affaire à un texte non littéraire, dont seul compte le contenu, qu'il faut rappeler à un destinataire qui n'a pas le texte sous les yeux ; dans le deuxième cas, il s'agit d'un texte littéraire à commenter : non seulement il ne sert à rien de répéter (moins bien) ce qu'un auteur a dit, mais il s'agit de faire apparaître l'intérêt formel du texte.

Annexe 8

Transcription d'entretiens avec des professeurs

(section 7.2.)

On trouvera ci-dessous, outre le guide d'entretien qui m'a servi lors de mes discussions avec les professeurs, l'intégralité des transcriptions de ces entretiens.

Avant chaque entretien, je donne quelques informations sur les professeurs – dont je respecte l'anonymat, d'où les désignations P1, P2, P3, P4, P5 et l'absence d'indication sur le lieu d'exercice. Précisons que quand les professeurs interrogés parlent d'un collègue, ce dernier est ici systématiquement désigné par la lettre P.

Guide d'entretien	p. 717
P1	p. 718
P2	p. 722
P3	p. 727
P4	p. 734
P5	p. 739

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES PROFESSEURS

- Qu'est-ce que la paraphrase pour vous ? Pouvez-vous donner une définition personnelle ?
- Utilisez-vous le mot *paraphrase* en cours ? Dans quelles circonstances ?
- Utilisez-vous ce mot dans les copies (ou lors d'oraux) ? Dans quelles circonstances ?
- Vous rappelez-vous votre réaction quand vous découvrez une paraphrase dans une copie ou dans une prestation d'élève ? Pouvez-vous décrire cette réaction ? Comment, alors, agissez-vous ? Comment écrivez-vous le mot dans la copie ?
- Avez-vous le souvenir d'avoir vu un élève réagir à la lecture d'une annotation *paraphrase* dans sa copie ou en s'entendant dire qu'il paraphrase ?

- Pourquoi la paraphrase est-elle négative, pour vous ? Pour quelle raison est-elle dévalorisée dans le monde scolaire ?
- Utilisez-vous ce mot en dehors du contexte du commentaire de texte ?
- Utilisez-vous le mot *paraphrase* de façon positive ?

- Comment expliquer que les élèves paraphrasent ? Qu'est-ce qui les pousse à paraphraser ?
- Faites-vous un cours sur la question de la paraphrase avec vos élèves ? Ou des interventions ponctuelles, des remarques ? Quand, quelle fréquence, sous quelle forme ?
- Que faire pour les empêcher de paraphraser ? Qu'essayez-vous ordinairement ?
- Pouvez-vous donner un exemple de stratégie que vous avez mise en place et qui a été efficace contre la paraphrase ?

- Y a-t-il, dans les copies d'élèves, les annales ou les textes de critique, des paraphrases acceptables et non sanctionnées ?
- La paraphrase a-t-elle une place dans la lecture méthodique ?
- Vous arrive-t-il de laisser les élèves faire de la paraphrase dans vos cours, oralement ? Vous arrive-t-il d'en faire vous-même ? Dans ces cas-là, appelez-vous ce que vous faites *paraphrase* ?
- Un universitaire, M. Schmitt, a analysé des cours de professeurs du secondaire et a jugé, par son analyse, que l'essentiel du discours des professeurs était paraphrastique. Qu'en pensez-vous ?

- Pour vous, quelle est la place de la paraphrase dans le rapport aux textes littéraires avant le lycée ?
- La paraphrase est-elle critiquable pour tous les textes ou seulement les textes littéraires ?

- Avez-vous le souvenir d'avoir vu sur une de vos copies le mot *paraphrase* ? Pouvez-vous décrire votre réaction ?

P1

grade : certifiée de lettres modernes

âge : 32 ans

enseigne depuis 7 ans.

a enseigné en collège 2 ans

enseigne en lycée depuis 5 ans (première année en LP)

service actuel : deux 2^{nde}, 1^{ère} STT, BTS2.

- 1 **Donc simplement, dans un premier temps c'est quoi la paraphrase pour vous ?**
- 2 La paraphrase c'est redire, redire ce qu'a dit l'auteur sans approfondir et de manière, je dirais moins claire que l'auteur. C'est-à-dire réutiliser les mêmes idées avec des mots différents et moins clairs que ce qu'a pu dire l'auteur.
- 3 **Et ça se voit où ?**
- 4 Je le rencontre beaucoup dans les copies d'élèves. Copies d'élèves au moment de l'explication littéraire, en fait quand on demande d'approfondir un texte, expliquer en utilisant le vocabulaire stylistique etc., essayer de voir ce qu'a voulu dire l'auteur... en fait répéter simplement la thèse de l'auteur ou le thème du texte sans rien ajouter en fait.
- 5 **D'accord. Et qu'est-ce qu'on demande à l'élève de rajouter ?**
- 6 Son interprétation, en fait, en quoi le texte démontre telle ou telle idée, en quoi il utilise telle, comment dire, telle figure de style justement pour faire passer ses idées, etc. Bon par exemple l'anaphore qui est une figure de répétition, une figure d'intensité qui va prou..., comment dire, permettre à l'auteur d'imposer son idée si mon élève me dit simplement « L'auteur dit que... » sans me dire « Il emploie l'anaphore pour approfondir, pour prouver que son idée est véritablement réelle, est véritablement prouvable », là il fait de la paraphrase. Et notamment il y a quelques petits mots qui l'indiquent souvent cette paraphrase, c'est « l'auteur dit que... », « il parle de... », etc.
- 7 **Est-ce que vous employez le mot *paraphrase* dans les copies ?**
- 8 Oui.
- 9 **Pour désigner justement... ?**
- 10 Oui, et je leur définis, en général au moment de la correction ou en début d'année.
- 11 **Donc vous l'utilisez en cours aussi ?**
- 12 Oui je l'utilise en cours aussi.
- 13 **Est-ce que vous utilisez le mot lorsqu'il s'agit par exemple de commentaire en groupe ?**
- 14 Oui, bien sûr puisqu'en fait les élèves les préparent les commentaires, on fonctionne, les élèves me présentent leur commentaire oral et puis après on en discute. Donc on discute de ce qu'ils ont fait et je dis « c'est de la paraphrase » ou les élèves me disent puisqu'ils connaissent le mot, ils s'auto-évaluent en général et disent bon ben « il a fait de la paraphrase, il a pas du tout approfondi, il raconte simplement ce qu'il y a dans le texte. »
- 15 **D'accord, pour vous est-ce que cet interdit de la paraphrase dans les commentaires littéraires, ça a quelle origine, ça vient d'où, ça date de quand et ça s'explique comment ?**
- 16 Je dirais qu'au XIX^e, ça ne devait pas exister puisque le XIX^e..., enfin moi je me fonde surtout sur les traductions, pas trop sur le commentaire, euh, on redisait ce que disait l'auteur et on... Si je me souviens bien, dans les traductions, en plus on choisissait ce qui nous plaisait en supprimant l'idée qui était déplaisante. Pour moi ça vient de, de l'après-guerre je dirais puisque juste avant on faisait de la lecture cursive en classe, sans commentaire, oui je dirais après-guerre, après la seconde guerre mondiale. Peut-être un peu avant, mais plutôt non, après la seconde guerre mondiale.
- 17 **Qu'est-ce qui dans la conception du texte ou du commentaire, qu'est-ce qui a amené justement la dévalorisation de la paraphrase, à ce moment-là tout au moins ?**
- 18 Réflexion, demande de réflexion plus importante de l'élève. Euh..., justement éviter de redonner simplement une pensée sans développer l'esprit critique. Le commentaire permet justement l'esprit critique. Ça correspond à l'évolution de la société de toute façon, de l'après-guerre.
- 19 **Et l'influence des théories du texte, dans les années 60-70, est-ce qu'elle n'est pas déterminante ?**
- 20 Si tout à fait, bien sûr.
- 21 **Je veux dire c'est venu avant ?**
- 22 De toute façon pour moi il y a une conception de l'esprit : il y a après les théories, et puis en plus on réapplique. Oui tout à fait.
- 23 **Donc après cette définition de l'objet, d'après vos élèves eux-mêmes, pourquoi paraphrasent-ils alors qu'on leur dit de ne pas paraphraser ?**
- 24 Parce qu'il y a un manque d'autonomie des élèves, je considère qu'il y a un grand manque d'autonomie des

- élèves. En plus ils ont peur de commenter, en se demandant « Est-ce que si je commente, je respecte ce que l'auteur a vraiment voulu dire ou pas ? » D'ailleurs les questions qu'ils posent souvent c'est « est-ce que vous pensez qu'il a vraiment pensé ça l'auteur ? ». Peur de se mouiller en fait.
- 25 **Dans votre expérience, beaucoup d'élèves paraphrasent ?**
- 26 Oui, mais j'ai des classes technologiques donc qui ont peu de facilités en français, et donc la paraphrase est...
- 27 **Vous pouvez nous dire quelles classes vous avez ?**
- 28 STT, c'est-à-dire les anciennes G, gestion, comptabilité etc. Et en seconde en général ce sont les futures STT que j'ai, donc...
- 29 **Il y a des cloisonnements, enfin des classes de niveau ?**
- 30 On peut pas dire qu'il y a des classes de niveau mais il y a une hétérogénéité partagée et bien calculée. Donc tous ne passeront pas en STT, mais une majorité va passer en STT et quelques-uns passeront en ES souvent, ou en S.
- 31 **D'accord. Ce sont des élèves faibles qui peuvent paraphraser ?**
- 32 Attention, quelques très bons élèves peuvent paraphraser, justement par peur de se tromper. Et ce ne sont pas que les mauvais élèves. Ou alors de très bons élèves qui ont une très bonne connaissance, je dirais de la littérature, des théories etc., quand on leur demande d'être complètement autonomes devant un texte, qu'on s'amuse à prendre un texte dont ils ne peuvent pas connaître l'époque, ils ne peuvent pas connaître l'auteur, ne vont pas réussir à l'interpréter parce qu'ils ne veulent interpréter que par la vie de l'auteur ; et n'essaient de trouver que ce qu'il y a dans le texte mais sans apporter l'avis personnel, ils sont complètement perdus.
- 33 **Donc, les élèves paraphrasent, essentiellement par manque d'autonomie et par peur de ne pas respecter l'auteur ?**
- 34 Bon ça c'est souvent le propre des bons élèves et des élèves moyens puis après il y a les, on va dire – je n'aime pas le terme – mauvais élèves, qui eux ne comprennent pas forcément le texte et les lectures. Il y a un gros problème au niveau de la lecture, de la compréhension du texte. Donc déjà ils ont du mal à comprendre les thèses de l'auteur, demander d'interpréter, par moment c'est mission impossible ; au départ du moins on peut les amener un petit peu à la fois, mais au départ tout seul c'est quasiment impossible.
- 35 **D'accord, donc la paraphrase dans ces cas-là c'est...**
- 36 Un problème de lecture de base.
- 37 **Et pourquoi ils paraphrasent s'ils ont des problèmes de lecture ?**
- 38 Ben, ils vont essayer de comprendre le texte, la paraphrase ne sera pas forcément juste, ils vont essayer de se dire « Qu'est-ce que je comprends ? », ils ne comprennent pas tout et essaient de donner une idée du texte, mais sans aller à l'interprétation.
- 39 **D'accord, quand les paraphrases, massivement, on va parler des élèves en difficulté parce que je suppose que..., on reviendra aux bons élèves après.**
- 40 Après on réussit à y remédier très rapidement pour les bons élèves, ça ne pose pas de problème.
- 41 **Pour les élèves en difficulté, qu'est-ce que vous faites ?**
- 42 Système de questionnement. Système de questionnement de base, d'abord effectivement essayer d'abord de voir si le texte a été compris, si la thèse de l'auteur a été comprise, et ensuite questionnement successif des questions simples aux plus complexes pour essayer d'aller au delà de la paraphrase. Alors d'abord « Techniquement le texte est construit comment ? Qu'est-ce qui est employé dans le texte ? Est-ce qu'il y a des petites choses que vous remarquez qui semblent être répétitives ? » Je reprends souvent l'image de l'anaphore parce qu'elle est généralement claire. Bon « Qu'est-ce qui se passe en début de vers ? Ben il y a un mot qui est répété, à votre avis ça sert à quoi ? » Et un petit peu à la fois par un système de questionnement très précis on en arrive à une interprétation. À la limite je détache fond-forme au départ, pour arriver à l'interprétation.
- 43 **Donc si vous détachez fond-forme, ça veut dire qu'à un moment donné il y a un discours sur le fond ?**
- 44 Oui.
- 45 **Donc une paraphrase ?**
- 46 Oui, du fond pour après dire bon « Pourquoi l'auteur fait ça à votre avis ? Est-ce qu'il le fait exprès ? Est-ce qu'il ne le fait pas exprès ? S'il le fait exprès ça peut servir à quoi ? » Et on en finit un petit peu à la fois à l'interprétation.
- 47 **Des repérages techniques, la forme, une reformulation du fond justement pour bien asseoir finalement la compréhension et puis après une...**
- 48 Oui à quoi ça sert ? Oui on en arrive à quoi ?
- 49 **Dans cette démarche la paraphrase a une place... initiale ?**
- 50 À une place importante, oui. Au départ oui. De toute façon il faut se servir de l'erreur de l'élève pour

- l'amener à aller plus loin.
- 51 **D'accord.**
- 52 De toute façon ils ont des fiches, justement ces élèves-là ont besoin de repères très précis donc on constitue des fiches ensemble sur « Comment on va faire pour faire tel type d'exercice, telle interprétation », des fiches auxquelles ils recourent à chaque exercice avant d'être autonomes.
- 53 **Et vous faites une fiche sur la paraphrase ?**
- 54 Une fiche non pas sur la paraphrase, non une fiche en disant bon...
- 55 **Sur l'exercice lui-même ?**
- 56 Oui, sur l'exercice : « On va étudier quoi ? Pour faire une explication méthodique première chose, on fait quoi ? On lit le texte ; on repère le plan du texte, comment on repère le plan du texte ? Eh ben il y a des petits mots d'articulation qui permettent de trouver ce plan de texte. Bon, qui parle ? Quelle est la personne ? Le pronom employé ? À quel temps ? Est-ce que le temps varie ? Est-ce qu'il y a des figures de style qui sont employées ? » etc. Et puis un petit peu à la fois on en arrive à construire un sens en fait.
- 57 **D'accord, euh, c'est mon sujet alors j'ai l'impression d'être un peu monomaniacque, mais sur ces fiches-là, techniques est-ce que le mot *paraphrase* apparaît ?**
- 58 Non.
- 59 **Par choix ou par... ?**
- 60 Franchement je ne me suis jamais posé la question.
- 61 **Je voudrais vous poser, cette fois-ci, en quittant l'exercice lui-même du commentaire, est-ce que la paraphrase a une place, selon vous, dans les exercices scolaires autres que le commentaire littéraire ?**
- 62 Ben oui, la paraphrase c'est un des fondements du type 1, d'exercices de type 1 du bac, maintenant l'exercice de type 1 c'est le texte, comment on appelle ça, le texte... argumentatif. Et quand on a une question type « résumer la thèse de l'auteur dans le troisième paragraphe », par exemple, c'est une forme de paraphrase et dans ce sens-là la paraphrase n'est pas négative. C'est évaluer le taux de compréhension de l'élève.
- 63 **Est-ce que vous avez déjà vu le mot *paraphrase* employé... ?**
- 64 Non, parce que je pense qu'il y a une connotation négative dès le départ sur le terme paraphrase, alors que si on le place dans le côté, comment dire, évaluation de la compréhension de l'élève, là il n'est plus négatif. D'ailleurs, moi ma définition du départ est négative vis-à-vis de la paraphrase.
- 65 **Parce qu'en fait vous vous situiez dans un commentaire littéraire ?**
- 66 Dans un commentaire littéraire, oui.
- 67 **Et donc il y a le sujet du type 1, vous voyez un autre lieu, ou... ?**
- 68 Peut-être que quand on fait..., ben non on revient dans l'explication littéraire, donc non. Non dissertation je ne le vois pas apparaître vraiment donc non.
- 69 **Avant le lycée ?**
- 70 Avant le lycée si, en collège oui, puisque de toute façon en collège on évalue plutôt la compréhension de l'élève et en sixième et cinquième on peut pas vraiment dire qu'on fasse un commentaire. En lycée professionnel, quand j'enseignais en BEP, la compréhension du texte se limitait à 4 questions en fait « qui, quand, où, comment ? » Donc on ne peut pas dire qu'on faisait vraiment de l'interprétation.
- 71 **Et vous assimilez ces questions-là à de la paraphrase ?**
- 72 Oui, parce que c'est un système de compréhension de texte. Et la seule chose qu'on faisait c'est prendre un petit paragraphe de 4 ou 5 lignes et là essayer de voir grammaticalement comment le texte était composé. C'est-à-dire que en LP, on fait de la paraphrase, mais dans le sens positif du terme.
- 73 **Je voulais vous demander si vous, vous avez en dehors du commentaire littéraire, dans vos cours, vous utilisez la paraphrase, est-ce que vous faites de la paraphrase ?**
- 74 Oui.
- 75 **Par exemple dans quelles circonstances ?**
- 76 Simplement par exemple, cette année les élèves de STT ont les *Confessions* de Rousseau, au programme. C'est pas un texte simple pour des élèves en technologie donc je suis passée par une phase « ce que raconte Rousseau ».
- 77 **Même donc dans un texte littéraire ?**
- 78 Même dans un texte littéraire parce qu'il est pas possible d'interpréter un texte si les élèves ne l'ont pas compris. Ça paraît logique de toute façon. De toute façon il ne faut pas présupposer que l'élève comprend tout systématiquement. Tout seul, c'est pas possible, surtout dans un texte qui semble si éloigné des conceptions de l'élève.
- 79 **Alors du coup moi je me pose une question, ce que vous dites ça correspond absolument à la vision que je me fais des paraphrases, dans l'usage des cours et des productions de l'élève. Mais, ma question c'est : Pourquoi dévalorise-t-on la paraphrase ? Pourquoi – disons – a-t-on donné une connotation négative à ce mot ?**

- 80 Je pense que ça correspond à une époque. Une époque justement d'après-guerre, où on parlait de, comment dire, de l'interprétation, l'interprétation qui était reine. Maintenant les élèves ont tout de même pas mal évolué. Depuis la loi réforme Haby, tout élève doit passer par les systèmes collège voire lycée ; et tout élève n'a peut-être pas, je vais être méchante en disant la capacité, mais disons la facilité à interpréter un texte. Quand on voit en plus les problèmes de lecture et de compréhension basique d'un texte, je pense qu'il faut absolument passer par cette compréhension du texte. Donc en fait moi je pense que ce terme est péjoratif dans une certaine conception élitiste de l'interprétation du texte, maintenant il faut revenir aux réalités des élèves, les élèves ne comprennent pas forcément le texte, donc il faut passer par ça. Dans ce cas-là il faut revaloriser le terme de paraphrase.
- 81 **Euh... oui. La paraphrase est négative en fait dans une conception élitiste ?**
- 82 Élitiste oui, je dirais, à l'époque, seuls des très bons élèves, avec une très bonne culture générale accédaient à l'explication littéraire, je veux dire...
- 83 **Est-ce que la réforme du bac, ou notamment le sujet 2, va dans ce sens ?**
- 84 Oui, oui parce qu'on passe par un questionnement du texte. En fait je dirai que dans le sujet 2, dans le grand I du sujet 2, c'est le brouillon que l'on faisait préalablement avant de faire un commentaire composé tout bêtement. Et elle est positive dans ce sens-là.
- 85 **D'accord, donc il peut y avoir de la paraphrase dans, par exemple dans les questions d'observation ?**
- 86 Oui, la question d'observation c'est une espèce de paraphrase.
- 87 **Pas obligatoirement ?**
- 88 Non mais la plupart du temps il y a au moins 1 ou 2 questions, moi je me fonde toujours sur la technologie et j'ai pas encore corrigé de sujet L, donc je ne sais pas trop ce qu'il m'attend de voir... Mais enfin les textes sont différents tout de même.
- 89 **De toute façon c'est la pratique qui... ?**
- 90 Oui.
- 91 **Et donc c'est une place ouverte pour la paraphrase ?**
- 92 Oui, pour la paraphrase, de façon positive.
- 93 **Oui c'est cela.**
- 94 Tant qu'on ne se limite pas à la paraphrase, qu'après on essaie de pousser les élèves plus loin, parce que même un élève faible on peut le pousser très très loin, pour essayer de le préparer.
- 95 **D'accord. OK. Merci...**

P2

grade : agrégé de lettres modernes

âge : 26 ans

enseigne depuis 3 ans

a enseigné en collège 2 ans

enseigne en lycée depuis 1 an

service actuel : 2^{nde}, 1^{ère} L, 1^{ère} S, cours d'expression écrite et orale en AES et IUP.

- 1 **Voilà je vais te poser une série de questions toutes simples, et en même temps aussi parfois compliquées dans le sens où il n'y a pas de réponse quoi, mais...**
- 2 Ouais, d'accord.
- 3 **Donc il n'y a pas de piège dans mes questions même si des fois ça a l'air d'être un peu tordu, elles me servent simplement à essayer de préciser le discours qui se tient actuellement dans l'Éducation Nationale sur la paraphrase. Euh, donc pour commencer, c'est quoi la paraphrase pour toi ?**
- 4 La paraphrase se situerait en dessous de la reformulation, autrement dit ce serait une reformulation qui ne demanderait aucun effort de réflexion et de compréhension, puisque on colle la phrase de si près que même sans la comprendre on peut, en changeant 1 ou 2 mots, ou en adoptant un point de vue légèrement oblique, on peut donner l'impression qu'on a compris la phrase sans... ni expliquer sa formation, ni analyser les procédés. Voilà je m'étends un peu, mais en gros ce serait une répétition du texte qui ne démontre rien de l'élève et qui ne demande aucun effort.
- 5 **D'accord. Il y a un triangle qui se dessine : paraphrase, reformulation, explication ?**
- 6 Explication et analyse. Oui.
- 7 **Et la reformulation c'est quoi ?**
- 8 La reformulation c'est une façon de redire la même chose mais avec un effort de vocabulaire et de compréhension initiale du texte, puisqu'on prend de la distance donc si on n'a pas compris on peut s'éloigner et faire un contresens, donc la reformulation exige de la part des élèves : 1) d'avoir compris la phrase initiale et 2) de posséder du vocabulaire. Ce qui n'est pas le cas dans le sens de la paraphrase, mais si on fait des devoirs, comme c'était un peu le cas lors des dernières épreuves communes, en demandant trop de reformulations de la part des élèves, il faut pas s'étonner si on sombre, si on dérive vers la paraphrase parce que finalement il y a un lien entre les deux. Donc si on ne pose pas des questions très précises, si on ne donne pas aux élèves des outils pour analyser une phrase et éviter ainsi une répétition stérile on va rapidement tomber dans la paraphrase. Mais en soi la reformulation c'est des questions qu'on peut trouver au bac. Alors, reformulation n'est pas explication, puisque dans la reformulation il faut à mon avis que la phrase reformulée ne contienne guère plus de mots que la phrase initiale, sinon on tombe dans le développement et dans l'explication. Euh, mais il y a des ressemblances entre la paraphrase et la reformulation. Le problème est que comme je te l'ai dit, d'après moi, la reformulation n'est pas un exercice vain, puisqu'il faut un effort de vocabulaire et de compréhension de la phrase initiale.
- 9 **Oui d'accord. Donc la paraphrase est un interdit absolu du commentaire ?**
- 10 Euh, oui. La paraphrase ça peut être à la rigueur pédagogiquement, quelque chose d'intéressant, venant du professeur, ou alors pour vérifier à la rigueur que l'élève a à peu près compris, mais là je me contredis un peu parce que on peut paraphraser sans comprendre, c'est pour moi la définition de la paraphrase au sens péjoratif du terme. Mais je ne dis pas que pour étudier un texte, il ne faille pas passer par une phase de paraphrase que j'appelle plutôt *explication littérale*. Donc là encore un autre mot. Explication littérale d'après moi c'est encore plus proche de la reformulation, on essaie d'expliquer aux élèves que lire le texte en changeant des mots et en apportant un éclairage de surface, ça va permettre de comprendre le texte dans son sens premier, sans rentrer... Moi ce qui m'intéresse en tant que prof. de lettres c'est d'étudier les procédés, le sens en définitive sera dévoilé par la forme, donc la paraphrase c'est ce qui s'oppose à l'étude de la forme.
- 11 **Toi, justement puisque la paraphrase existe, est-ce que ça t'arrive de paraphraser, dans tes cours... ?**
- 12 Euh, il m'arrive de... euh... je n'ai aucun scrupule avant de lancer une lecture méthodique par exemple, de lire un texte avec les élèves, en faisant ni paraphrase, ni reformulation, mais de veiller avant d'étudier le texte en profondeur à ce que le sens premier soit compris. Ce qui peut passer par une reformulation qui frise parfois la paraphrase. Il faudrait s'entendre au préalable sur la distinction entre reformulation et paraphrase, parce que si je pars du principe que je suis cohérent, au départ je propose comme définition : la paraphrase peut être faite sans comprendre le texte. Autrement dit un prof. peut en faire sans pour autant éclairer l'élève ; donc je dirai pour être cohérent, que je ne fais pas de paraphrase, je fais de la reformulation. Sinon, tu vois ce que je veux dire ? C'est une distinction presque théorique, à ce niveau.

- 13 **D'accord, OK. Est-ce que tu utilises le mot en cours ?**
- 14 Oui.
- 15 **Dans quelle... ?**
- 16 Pour montrer ce qu'il ne faut pas faire. Autrement dit, il m'arrive souvent, notamment en seconde, de leur dire à propos d'un texte : « Si je vois dans vos copies "l'auteur dit que..." » – donc là je m'amuse à essayer de faire de la paraphrase donc à répéter en changeant un mot ou en inversant un groupe – « vous aurez 0. Si vous me dites "à l'aide d'une métaphore l'auteur insiste sur la beauté de cette femme comparable à celle d'un paysage ou autre..." », là vous avez le point que j'accordais à cette question », par exemple, donc j'emploie le mot comme un épouvantail.
- 17 **D'accord, est-ce que ça t'arrive de le mettre dans des copies, en marge des copies ?**
- 18 Oui, oui.
- 19 **Souvent ?**
- 20 Euh, dernièrement je l'ai souvent mis mais ça n'a pas de rapport avec le lycée. Je sais pas si ça t'intéresse, c'est en fac d'AES où j'avais demandé un texte argumentatif, ils avaient un texte sur le voyage comme quoi avant le voyageur était un aventurier, quelqu'un en quête de richesse, d'honneur, voyage initiatique, alors qu'aujourd'hui le voyageur fuit un mal vivre, un mal être, il essaie de partir le plus loin possible de façon provisoire et ils devaient faire donc des résumés etc., et je leur ai demandé ensuite de rédiger un texte argumentatif qui avait pour thème le voyage ; vous pouvez par exemple en réaction ou pas au texte de Decoin, proposer votre conception, ou défendre votre conception du voyage. Et j'ai beaucoup d'étudiants qui ont reformulé... répété, qui ont paraphrasé le texte initial. J'ai retrouvé les mêmes phrases avec un verbe, un synonyme de-ci, de-là. Donc j'ai été amené très souvent à mettre *paraphrase* dans la marge. Euh, au lycée, non, rarement ; pourquoi ? J'en profite pour me faire des compliments, parce que la paraphrase est souvent engendrée par des questions mal posées. Si on pose des questions précises, techniques, en rapport avec ce qu'on a étudié en cours, qui obligent les élèves par le libellé même à passer par des outils d'analyse ou en les poussant à reformuler sans paraphraser, on arrive à éviter cet écueil. Donc du coup il m'arrive rarement de mettre *paraphrase*, parce que mes devoirs, et j'ai une approche très mathématique des lettres, j'aime bien tout ce qui est technique, linguistique, stylistique, rhétorique et donc mes questions souvent portent sur des procédés et non pas sur le sens. Je me souviens d'un « Reformulez telle maxime », dans un texte, et là je n'ai pas eu vraiment de paraphrase et justement, parce qu'une maxime du XVIII^e de Rousseau, utilisait des mots qui n'existent plus aujourd'hui, et donc naturellement les élèves en reformulant n'ont pas paraphrasé parce qu'ils ont dû comprendre, voilà on retombe dans la définition initiale, ils ont dû comprendre le sens du mot, trouver un équivalent moderne, parfois un groupe de mots susceptible de reprendre le sens que donnait un seul mot à l'époque ou le contraire. Donc ce n'était pas de la paraphrase, mais si on demande à des élèves, c'était le cas et je pourrais te le montrer et ça pourra t'intéresser pour ce travail-là, un devoir de..., des épreuves communes de seconde absolument mauvaises, on incitait les élèves à paraphraser parce qu'on leur demandait de reformuler des phrases du type : « Le cinéma entraînera la mort de la télévision » ; la phrase ne présentant aucun problème de compréhension, là par définition la reformulation est une paraphrase. On ne peut pas faire montre d'une compréhension... on ne recule pas par rapport au texte... d'une richesse de vocabulaire puisque la phrase en elle-même est déjà transparente. Ça c'est une erreur de conception du sujet.
- 21 **Oui, mais dans les anciens sujets ou encore actuellement dans les questions, comment dire d'interprétation, disons que dans la deuxième partie, c'est proposé, on demande à l'élève de faire un commentaire composé comme autrefois ?**
- 22 Oui, oui.
- 23 **Dans ces cas-là, quand il n'y a pas de questions initiales, est-ce qu'il arrive que l'on ait de la paraphrase ?**
- 24 Je pense, avec mes premières on n'a pas encore fait de commentaires composés, à l'occasion du bac on a corrigé le premier, mais justement tout à l'heure, mais je n'ai pas encore vu la copie de mes élèves et je n'ai pas corrigé de copie de premières de commentaires composés. Et là je pense qu'effectivement sans questions on va tomber dans la paraphrase, plus ou moins, mais là je pense que j'aurai l'occasion de le mettre.
- 25 **OK, donc ça t'es déjà arrivé ça .**
- 26 Sans doute, bien sûr.
- 27 **Pourquoi la paraphrase est négative dans notre conception actuelle ?**
- 28 Parce que si..., j'essayerai après de trouver d'autres raisons, si elles me viennent mais pour reprendre l'idée initiale, si la paraphrase ne démontre en rien une capacité de reformulation et donc de vocabulaire et de compréhension, elle est tout à fait stérile. L'auteur a écrit un texte, il y a de fortes chances pour qu'il écrive mieux que l'élève ou que le prof. lui-même, et donc à quoi bon répéter quelque chose qui a déjà été dit... Euh... sans doute... Voilà pourquoi la paraphrase a une mauvaise image et puis moi je ne supporte pas la paraphrase « l'auteur dit que... » même si il y a reformulation parce que je le répète, les prof. de

français et de lettres modernes ont tous pour la plupart reçus cette formation-là, le XX^e siècle a vu le jour d'une série de systèmes explicatifs des textes ou bien au niveau thématique ou intellectuel comme la psychanalyse, la psychocritique ou d'un point de vue très technique, structuralisme, stylistique, etc. qui permet d'avoir une approche scientifique du texte. Or, la paraphrase reste à un niveau... on ne touche d'abord que le sens du texte et ne donne pas, n'oblige pas l'élève à posséder des outils qui seraient réexploitables ailleurs. C'est ça aussi, c'est qu'il y a un côté, une finalité réduite, provisoire, ponctuelle et qui ne demande ni pas de maîtriser des outils, ni une intelligence du texte. Voilà c'est pas très formateur sans doute, voilà pourquoi les...

- 29 **D'accord. Est-ce qu'on a paraphrasé dans le système scolaire avant le XX^e siècle ? Pour toi est-ce que ça fait partie des pratiques... ?**
- 30 Moi je pense que en français la tendance de l'ancienne, de l'ancien temps, Lagarde et Michard, il y a encore 30 ou 40 ans, le système scolaire poussait à un impressionnisme dans les lectures, dans les explications et qui dit impressionnisme, absence donc d'outils d'analyse, dit paraphrase au coin de la rue. Peut-être que des passages dans les copies où on lit aujourd'hui paraphrase, peut-être effectivement – d'après l'idée que je peux m'en faire – qu'elle n'aurait pas été jugée paraphrastique, ce qui n'aurait pas été juste il y a quelques temps. Mais j'imagine qu'on était moins sévère envers la paraphrase avant.
- 31 **Est-ce que – tu prends l'exemple de Lagarde et Michard – est-ce que dans Lagarde et Michard il y a de la paraphrase ?**
- 32 Non mais une absence totale..., c'est une approche culturelle, historique, impressionniste des textes et non pas technique, rhétorique, linguistique, grammaticale des textes. Moi ce qui m'intéresse c'est avant tout ça.
- 33 **Et donc tu la situes quand la coupure ?**
- 34 Euh, années 70 au niveau universitaire, et années 80-90 au niveau scolaire puisqu'il faut toujours 10-20 ans pour que...
- 35 **OK, Lagarde et Michard, quand même ; parce que Lagarde et Michard c'est l'ancien... ?**
- 36 Oui c'est l'ancienne bible de l'enseignement.
- 37 **Assurément ?**
- 38 Oui, oui.
- 39 **Tu dis ils ne paraphrasent pas, toujours au sens de la définition initiale, pour toi quelle est la différence entre Lagarde et Michard, et le Magnard on va dire... ?**
- 40 D'aujourd'hui ?
- 41 **Oui.**
- 42 Ben la différence, il faudrait..., alors là c'est carrément de la didactique comparée, il faudrait avoir deux documents pour que je réponde bien à la question. Je vais essayer de m'en sortir, grosso-modo on va prendre deux textes, par exemple un poème de Baudelaire, le Lagarde et Michard dont le manuel va proposer un chapeau et va resituer l'œuvre, le poème dans l'œuvre dans la section. Ensuite les questions qu'il va poser sur le texte vont être des questions assez, assez vagues, évatives, thématiques, impressionnistes du style « appréciez le rythme dans ce vers » ; après... « Pourquoi... ? » Encore que... « Pourquoi euh... Quel est l'effet de ce rejet dans ce passage-là ou dans cette strophe ? ». C'est le type de questions que l'on pourrait trouver dans un ouvrage donc qui a ses..., des questions assez techniques, la métrique, elle, depuis longtemps, existe, n'a pas tellement été renouvelée. Par exemple Lagarde et Michard ne va jamais demander la structure narrative de tel extrait, soit pour Baudelaire j'arrive pas à trouver d'exemple sans l'avoir sous les yeux, mais à propos d'un texte littéraire on ne va pas avoir de questions sur le point de vue, sur le narrateur, on ne va pas avoir de questions sur la structure narrative, on ne va pas avoir de questions sur des euh... J'essaie de trouver euh... des figures de rhétorique, euh... on va pas avoir à dégager euh..., relever des effets euh..., un polyptote dans telle ou telle phrase ou euh... je sais pas, tu vois c'est le..., on va rester, il faudrait avoir un document, euh... mais montrer que l'amour de tel personnage, de Mathilde est exacerbé ou autre, ça va rester dans l'explication assez thématique, sentimentale, euh...
- 43 **D'accord, oui c'est clair. Mais ce qui me surprend c'est, ce qui me surprend c'est pour ça que je t'ai reformulé, c'est que tu sois net quand tu dis que Lagarde et Michard ne paraphrasent pas, parce que parfois on dit justement Lagarde et Michard que c'est de la paraphrase, c'est pour ça...**
- 44 En fait c'est quand même assez sévère de parler de paraphrase. Ma mère étant prof. de français, j'ai les livres des professeurs de Lagarde et Michard, donc qui donnent les explications à leur mode des textes ; bon parfois quand je donne des textes, à des élèves, qui figurent sur Lagarde et Michard, je pars moi pour mon travail de leur explication. En générale dans mon explication finale il reste 10 % de ce que j'ai lu dans Lagarde et Michard, donc pour aller plus loin dans cette, dans ce que j'appelle la littérature moderne, scientifique et la littérature de Lagarde et Michard impressionniste, il faudrait vraiment comparer, là j'ai conscience que... enfin bon, mais de là à dire qu'il y a de la paraphrase dans ces explications au sens où je l'ai définie au départ, ce serait très sévère envers Lagarde et Michard. Mais c'est vrai qu'il y a des paragraphes entiers, j'ai envie de dire, soit, le vers de Racine disait ça, donc pourquoi le redire en prose et

avec de grandes envolées où finalement le critique cherche à rivaliser sur le plan de la beauté des phrases avec l'écrivain. C'est comme si le cardiologue au lieu de faire un diagnostic précis cherche à faire de belles phrases avec des mots qui sonnent bien. Pour moi c'est la même approche, ce qu'on veut c'est le diagnostic exact, moi ce que je veux c'est qu'on me compte les syllabes, qu'on m'explique que telle allitération ajoutée à telle rime avec telle reprise du mot qui appartient à tel champ lexical de l'œuvre va produire tel effet avec telle possibilité de mise en scène, enfin bref..., peu importe si c'est mal dit, donc voilà et pourvu qu'on analyse l'écriture.

45 **OK. Il y a un auteur, un université récent qui est Michel Schmitt, je ne sais pas si tu connais ?**

46 Non.

47 **Il a écrit un livre qui s'appelle *Leçon de littérature*, et qui a analysé des cours de français, alors de la seconde à la khâgne quoi en fait, il a essayé de... Donc il a transcrit, il a enregistré, il a transcrit les cours puis les analyse. Alors moi j'aime pas beaucoup son bouquin, mais ce qui m'a amusé puisque ça c'est mon truc, c'est qu'à un moment donné justement il dit que l'essentiel des cours qu'il a enregistrés sont de nature paraphrastique, est-ce que ça te parle ?**

48 Euh, oui. Je pense effectivement, d'après ce que je peux entendre de ci, de là euh... que certains cours peuvent être paraphrastiques mais à mon avis des cours paraphrastiques sont des cours littérairement « je m'en foutiste ». C'est-à-dire le professeur arrive avec le texte sans avoir préparé euh... vraiment son sujet et discute avec les élèves à partir du texte, prend le texte pour prétexte. Et donc on peut tomber effectivement sur euh..., on reformule la phrase, « Oui mais quand l'auteur dit que..., est-ce qu'il pense que... » et le prof. reprend « Oui mais plus loin il dit que..., donc ça veut dire qu'il a pas vraiment pensé ça... », voilà ce que j'entends par cours paraphrastique. J'interdis à mes élèves de parler de cours de français, j'interdis à mes élèves de parler de cours de littérature même, je parle de littérologie, j'ai forgé ce concept, cardiologie, littérologie, le scientifique des lettres. On fait des diagnostics, on essaie de faire des diagnostics sur les textes et donc je ne pense pas à part comme je l'ai dit tout à l'heure au préalable sur des textes difficiles en première, avec une langue qui appartient au XVIII^e siècle, donc à la rigueur c'est de la reformulation, puisqu'on ne peut pas paraphraser un texte ancien, on est obligé de faire un effort de vocabulaire qui montre qu'on a compris, donc là on tombe plutôt dans la reformulation. Mais il n'empêche qu'un cours qui se contenterait de reformulation serait de nature paraphrastique puisque entre les deux mots il y a quand même...

49 **Alors une dernière question : est-ce qu'il y a de la paraphrase justement dans le milieu scolaire en dehors du commentaire ? Je veux dire : est-ce que les élèves sont amenés à paraphraser ou à entendre de la paraphrase en dehors du cadre particulier du commentaire de texte littéraire ? Pour toi, je veux dire avant le lycée et dans le lycée ?**

50 Pendant les cours ou en dehors ?

51 **Dans les cours oui, dans les cours.**

52 Non, je ne vois pas trop.

53 **Je pense au brevet des collèges par exemple ?**

54 Les dernières épreuves du brevet du collège, euh... en tout cas dans la région, le dernier brevet des collèges en français était un bon sujet.

55 **Oui.**

56 Qui n'amenait pas du tout à paraphraser. Ce qui me dérange un peu, parce que c'est un sujet qui m'intéresse beaucoup, c'est que..., parce que moi je suis même disposé à ce qu'on se revoie mais qu'on puisse réfléchir si c'est utile pour ta thèse, sur des sujets précis.

57 **Oui.**

58 Moi le brevet des collèges, j'aimerais bien qu'on l'ait sous les yeux, et là on pourrait bien distinguer les questions qui poussent à la paraphrase et les questions qui poussent à l'analyse, tu vois ? Le dernier brevet était très bon, je pense que même au collège, même avec les sixième on peut faire de l'analyse, c'est des balbutiements, mais de l'analyse de texte. Euh... d'un autre côté, parce que je sais pas si c'est en rapport avec tout ça, d'un autre côté les Instructions, les Instructions officielles, le credo des inspecteurs qui voudraient nous faire croire qu'en lecture méthodique, on nous donne le texte, il ne faut surtout pas, on laisse les élèves à la rigueur le lire mais c'est à partir de leur réaction immédiate que l'on va peu à peu forger la lecture alors que, notamment dans un lycée ou une classe moyenne, un texte de Rousseau est tout à fait illisible pour des élèves de première, donc la méthode qui consisterait à ne pas passer par la reformulation, proche de la paraphrase pour qu'au moins les élèves comprennent le sens premier du texte, je ne suis pas non plus pour cette méthode-là.

59 **D'accord.**

60 Bon et donc effectivement, en sixième on doit avoir tendance encore plus à faire ça parce que on a peur que les élèves qui ont déjà des problèmes en déchiffrant un texte... mais non je pense qu'au brevet des collèges on ne pousse pas les élèves à paraphraser.

61 **Et l'ancien sujet ?**

- 62 Je ne le connais pas.
- 63 **Tu ne le connais pas ?**
- 64 Il faudrait voir le...
- 65 **Non parce que ça c'est amusant justement les questions de compréhension qu'on posait étaient quand même, à mon avis de nature, effectivement assez paraphrastique. Ce qui fait qu'après les gamins qui se retrouvent en seconde...**
- 66 Les questions de compréhension poussent à la paraphrase. Parce que comprendre c'est souvent savoir reformuler et entre la reformulation et la paraphrase, c'est un problème de degré donc il est clair que quand on demande euh..., bon la question du bac « reformulez la thèse de l'auteur », j'explique à mes élèves qu'on cherche à mon sens à savoir si ils ont compris la thèse. Je leur dis « Ne vous éloignez pas trop non plus, restez proches du texte, essayez d'employer vos mots à vous mais montrez que vous avez compris. » Donc, la limite, la frontière reste floue.
- 67 **Mon objectif à moi en fait c'est d'essayer de comprendre où est la frontière.**
- 68 Oui, et alors elle commence à se révéler ou pas ?
- 69 **Non.**
- 70 Toujours pas ?
- 71 **Non.**
- 72 C'est encourageant je trouve...
- 73 **Ben...**

P3

grade : certifiée

âge : 23 ans

enseigne depuis 2 ans.

enseigne en lycée depuis 1 ans (poste de Titulaire académique)

a enseigné un an en LP (sur un poste d'histoire-géographie)

service actuel : une 2nde et trois 1^{ère} (S et ES)

- 1 **Je vais vous poser une série de questions assez simples et mon objectif n'est pas du tout d'être désagréable, même si cela peut sembler à certains moments...**
- 2 Oui, d'accord, très bien.
- 3 **Mais c'est simplement pour avoir le plus d'informations possible sur la pratique de la paraphrase et la conception de la paraphrase.**
- 4 D'accord.
- 5 **Donc, en gros, la première question que je vais vous poser : c'est quoi une paraphrase, pour vous ?**
- 6 Pour moi c'est lorsqu'un élève se contente de recopier le texte et de noter les citations en me disant « l'auteur dit que... » et n'utilise pas les citations, c'est-à-dire, il ne regarde pas, en fait, quels sont les procédés utilisés dans les citations... pour que l'auteur puisse faire quelque chose avec ses idées. Pour moi c'est ça.
- 7 **D'accord.**
- 8 Il ne se met pas à la recherche de procédés stylistiques. Il ne s'intéresse pas aux temps, il ne s'intéresse pas à la syntaxe ; c'est-à-dire à aucun des points essentiels, pour moi, de la lecture littéraire.
- 9 **D'accord. Est-ce que vous utilisez le mot ?**
- 10 Le mot *paraphrase* ?
- 11 **Oui.**
- 12 Oui, j'ai même une copie. Cela vous intéresse ?
- 13 **Oui cela m'intéresse !**
- 14 Je l'ai pris parce que P m'a dit... C'est un élève qui était absent donc j'ai gardé sa copie... Et je lui dis... derrière, vous voyez, j'ai mis *paraphrase, paraphrase* là. Ici j'ai mis « enfin vous analysez le texte », parce que pour une fois... l'une des citations... il s'intéressait aux procédés de l'expression.
- 15 **Alors quelle est la différence entre l'endroit où il paraphrase et l'endroit où il analyse ?**
- 16 Il analyse... Bon là, il ne fait, effectivement... il fait des relevés... il les met entre guillemets ; c'est-à-dire qu'il a l'impression de s'appuyer sur le texte. Mais il n'en parle pas, il inclut les citations dans son argumentation, alors qu'ici il va s'intéresser par exemple à l'emploi du subjonctif dans le relevé qu'il a fait. Voilà ! Là pour moi il analyse un petit peu les procédés utilisés : il s'intéresse au temps.
- 17 **Alors... le passage, concrètement il se fait sur quoi ? À quel endroit ?**
- 18 À quel endroit ? Ici, il m'a fait des citations et il me dit : « l'écrivain emploie ici le subjonctif présent ce qui prouve qu'il fait une prière. »
- 19 **D'accord.**
- 20 Alors qu'auparavant, il aurait pu me dire « l'écrivain fait une prière », mais il ouvre les guillemets et il met « qu'ils aient en horreur la tyrannie sur les âmes », point ! Il ne commente pas la citation, il ne dit pas que c'est du subjonctif.
- 21 **O.K.**
- 22 Il ne dit pas qu'il y a une exclamation qui montre que le ton, etc. Voilà pour moi c'est ça !
- 23 **Pourquoi il fait cela ? Pourquoi il paraphrase ?**
- 24 Souvent parce qu'ils ne savent pas quoi dire sur les relevés, alors que pourtant j'ai quand même essayé de travailler avec eux. C'est-à-dire que je leur ai donné une liste sur tous les points que l'on pouvait observer : les points de lecture méthodique. Donc apparemment, il n'est pas capable de reprendre la liste et de se dire « Dans cette phrase... Dans cette phrase, est-ce que la syntaxe est intéressante ? Est-ce que je peux dire quelque chose sur les temps ? Est-ce qu'il y a une figure stylistique qui est parlante, significative ? » Apparemment il n'est pas capable, à partir du relevé, d'essayer de trouver ce que l'on peut en dire. Pour moi, voilà !
- 25 **Euh... Est-ce qu'il a conscience qu'il fait de la paraphrase ?**
- 26 Probablement que non. Je pense même qu'il a l'impression de ne pas en faire, à partir du moment où il utilise une citation du texte. Parce que je leur dis toujours : « Servez vous du texte ! Appuyez-vous sur le texte ! Ne me racontez pas ce que vous pensez du texte. Parfois il y a des passages entiers où je leur dis "sans citation" ! Donc vous n'êtes plus du tout sur le texte. » Donc, ils ont l'impression qu'à partir du moment où il y a citation du texte, ils ne sont plus dans la paraphrase. Or, c'est la première partie, pour

- moi, la première étape de lecture méthodique. Mais c'est une étape, qui seule, ne signifie rien pour moi ! Elle est essentielle mais à elle seule elle n'a aucune valeur !
- 27 **J'ai eu un moment d'absence, parce que... La première étape c'est...**
- 28 C'est citer le texte. C'est être capable de...
- 29 **C'est... d'accord. J'ai rétabli. Excusez-moi. Je me suis dit la première étape c'est la paraphrase ! Je me suis dit non !**
- 30 La première étape c'est la citation. Toute lecture méthodique s'appuie sur la citation. Mais la citation seule n'a pas de valeur.
- 31 **Ne suffit pas, d'accord.**
- 32 Moi c'est ce que j'appelle la « paraphrase de luxe ». C'est ce que je leur ai dit. Il y a deux types de paraphrases : la paraphrase où on raconte ce qu'il y a dans le texte sans jamais le citer... Et il y a la paraphrase de luxe ; c'est-à-dire on raconte et de temps en temps, on intègre ce que raconte la citation.
- 33 **D'accord.**
- 34 Et je leur dis : « Pour moi cela revient exactement au même : paraphrase simple et paraphrase de luxe. Où on se donne la peine, en plus, de faire la citation. » Je leur ai dit : « Cela me donne deux fois plus de travail pour le même résultat pour vous et pour moi » enfin voilà.
- 35 **Dans un cours de français, est-ce qu'il peut y avoir de la paraphrase ?**
- 36 Oui quand même. Parfois cela arrive. Il y a des passages... mais si à côté des certains passages il y a quelques bonnes analyses, j'essaie de trouver des points positifs dans la copie. J'essaie de faire la part des choses. C'est pas évident.
- 37 **Vous avez quelles classes ?**
- 38 J'ai trois première.
- 39 **Trois première...**
- 40 J'ai une seconde aussi.
- 41 **Et ça... ?**
- 42 C'est une première S. J'ai deux première S et une première ES. Ça c'est une première S.
- 43 **Une bonne élève ou une élève en difficulté ?**
- 44 Élève en difficulté.
- 45 **Est-ce que la paraphrase marque l'élève en difficulté, en général ? Ou c'est partagé ?**
- 46 Oui, souvent !
- 47 **Comment faire pour éviter que les élèves paraphrasent ? Parce que vous avez là... je ne dis pas des trucs, mais disons quelque chose comme... ?**
- 48 J'ai essayé plusieurs méthodes... notamment... avant d'envoyer un commentaire composé à faire par eux-mêmes, j'ai travaillé de différentes façons. C'est-à-dire, par exemple, quand on travaille des textes pour l'oral, je leur demande sur une feuille de me faire des relevés de textes qui sont parlants pour eux. En les obligeant dans deux colonnes : relevés et interprétations. Et ils n'ont pas le droit de me faire de relevés s'ils n'ont pas systématiquement une identification de procédés et une interprétation. Donc, trois colonnes. Ils doivent me remplir les trois colonnes sinon ils n'ont pas le droit de mettre quelque chose dans la colonne « relevés ». Pour essayer de les obliger à se dire : « Là j'ai relevé quelque chose, est-ce que je peux dire quelque chose [inaudible] ? Est-ce qu'il y a une figure de style ? » Les obliger vraiment à chercher. Donc j'ai essayé ça. À partir du moment où ils ont eu un commentaire composé, que je leur ai rendu au début de l'année, j'ai fait des photocopies de nombreux extraits de bonnes et de mauvaises copies dans la classe dans laquelle ils se trouvaient. Et je leur ai dit : « bon voilà, vous allez prendre un crayon rouge et vous allez essayer de déterminer quelles sont les copies qui contiennent de la paraphrase et quelles sont celles qui au contraire s'en démarquent. » Donc je les ai mis dans la peau du correcteur. Ce qu'ils ont bien aimé, d'ailleurs. Mais c'est très long à mettre en place : il faut faire des montages, sélectionner des choses intéressantes. Donc, là je pense... j'ai vu que certains élèves avaient compris ! Et cela s'est confirmé dans les copies qu'ils m'ont rendues par la suite. D'autres n'ont pas compris. Il y a un ensemble qui n'a pas compris. C'est le troisième plus grand et malgré tout je sens que cela n'a pas fonctionné pour lui. Alors que d'autres me l'ont dit. Ils m'ont dit : « Ah ! Oui, là on voit ! Là je vois ! ». Et c'est surtout, en fait, de lire de bonnes copies, je crois qui leur a fait prendre conscience de ce que l'on pouvait faire. Plus, à la limite, que tout ce que j'avais pu leur dire auparavant.
- 49 **D'accord.**
- 50 Certains me l'ont dit vraiment, verbalement, oralement, ils m'ont dit : « Ah ! Oui, d'accord ».
- 51 **C'est vrai que cela marche.**
- 52 Je ne sais pas, c'est la première fois que je fais ça. Moi c'est la première fois que j'ai des lycéens, donc... je tâtonne un petit peu...
- 53 **Oui, puisque cela leur permet d'avoir un regard un peu...**
- 54 Oui, sur ce qu'ont fait les autres. Et donc, je leur ai fait souligner dans les bonnes copies, le relevé, l'identification et l'interprétation. Et je dis « Vous voyez vous avez vos trois colonnes, mais rédigées. Si

- vous avez ces trois points-là, vous n'êtes plus dans la paraphrase. »
- 55 **D'accord. C'est sûr ça ?**
- 56 Pour moi, oui. Là apparemment cela a marché dans les copies que j'ai présentées. Mais j'ai peut-être fait aussi attention à ce que les trois... effectivement... parce que j'ai pris vraiment le temps de sélectionner les extraits qui me semblaient parlants.
- 57 **Est-ce qu'il y a des copies où il y a une interprétation, un relevé...**
- 58 J'ai des copies où... l'interprétation est bonne, mais il manque l'étape... c'est-à-dire un peu comme si l'étape, ils l'avaient... ils avaient pris conscience de l'étape, mais elle n'est pas signalée sur le papier.
- 59 **Donc là on est...**
- 60 Là souvent je mets : « Votre interprétation est juste, mais... il vous manque une étape ou il vous manque une partie de la démonstration. »
- 61 **Mais jamais paraphrase ? Le mot paraphrase n'apparaît pas dans ce cas...**
- 62 Pas dans ce cas, effectivement... peut-être que là... Non, non. Ah ! Non. Mais là je m'interroge aussi. Vous me permettez de... Ah ! Non mais alors pas du tout. Cela m'intéresse de savoir ce que je fais. Cela permet d'avoir du recul.
- 63 **Oui parce que moi je n'ai pas d'avis justement sur la question. Autre chose... pour passer à autre chose... enfin dans un autre domaine : à l'oral, est-ce que la paraphrase a la même... comment dire... est-ce qu'il y a le même interdit ?**
- 64 Oui.
- 65 **Posé sur la paraphrase à l'oral ?**
- 66 Oui, je le leur dis souvent. Parce que j'interroge souvent à l'oral et j'ai de la chance d'avoir des élèves qui participent au cours. Là je leur dis : « Là vous paraphraser ». Je le dis à l'oral aussi.
- 67 **D'accord.**
- 68 Je pose une question... il me répond... « Où est-ce que dans le texte on va voir telle ou telle chose ? » C'est ça qu'ils ont relevé : une phrase. Je dis « Oui ». Bon alors maintenant qu'est-ce que vous faites de cette phrase ? « Là l'auteur dit que... » Je dis : « Alors vous êtes dans la paraphrase, vous n'avez pas analysé le procédé ».
- 69 **D'accord. Et vous avez fait des oraux blancs avec eux ?**
- 70 Oui.
- 71 **Et là ?**
- 72 Même chose ! Même chose. J'en ai fait un hier. Et ce qui est assez curieux c'est que je donne aux autres élèves, donc un petit papier sur lequel ils doivent marquer ce qui va, ce qui ne va pas, c'est classé par thème. Et certains sont capables de me dire : « Là, à tel endroit il a fait de la paraphrase. » Les meilleurs élèves, non... ils reproduisent mon schéma, qui j'espère est bon... Après tout cela est autre chose ! C'est un autre problème. Et certains élèves me disent là : « Il a cité le texte, il n'a pas fait de commentaire »...
- 73 **D'accord. Donc ils perçoivent...**
- 74 Ils perçoivent aussi... mais ça c'est pour les meilleurs élèves.
- 75 **Oui, de toute façon.**
- 76 Toujours de toute façon.
- 77 **Et est-ce que... Par exemple, en cours, dans la découverte... la première fois que les élèves ont un texte... comment vous avez obtenu, en première je pense que c'est pareil, mais particulièrement en seconde, la première fois qu'ils ont un texte, s'ils ne le comprennent pas : comment on s'y prend pour qu'ils accèdent à la compréhension ?**
- 78 S'ils n'en comprennent pas le sens juste... littéral ou... ?
- 79 **Oui par exemple. Cela arrive ?**
- 80 Cela arrive fréquemment, surtout avec mes seconde. J'essaie de leur poser des questions sur des points très précis, pour essayer de leur faire dégager le sens. Et parfois cela fonctionne et parfois cela me pose problème.
- 81 **Pourquoi ?**
- 82 Parce que... sans doute parce que le sens me paraît évident...
- 83 **Oui, ça c'est clair !**
- 84 Déjà donc... et parfois aussi j'ai du mal à comprendre ce qu'ils ne comprennent pas.
- 85 **Oui.**
- 86 C'est-à-dire parfois j'ai des phrases, qui me semblent très simples, dont le sens me paraît évident et je ne vois pas ce qui leur pose problème... Au niveau de la compréhension... ça, ça me pose problème...
- 87 **Et comment vous vous en sortez, dans ces situations ?**
- 88 Je ne sais pas comment je m'en sors... Vous me posez une colle. J'essaie de poser des questions jusqu'à ce que le sens émerge. Pas toujours bien, d'ailleurs.
- 89 **Et est-ce que les questions ont quelque chose à voir avec le travail justement de... ?**
- 90 Non, non.

- 91 **Est-ce que cela peut faire tomber dans la paraphrase le cours ?**
- 92 Oui... oui, je pense que oui.
- 93 **Il peut y avoir un moment donné où... ?**
- 94 Oui, moi-même je vais paraphraser le texte.
- 95 **Vous ou eux...**
- 96 Oui, mais moi aussi ! Là honnêtement, moi aussi cela m'arrive de paraphraser parce que... oui, il faut que je passe par ce niveau pour que vraiment ils comprennent.
- 97 **D'accord. Donc la paraphrase c'est possible à un moment donné, lorsque le sens littéral, par exemple, si je reconstitue... lorsque le sens littéral n'est pas clair, on fait de la paraphrase... en gros... c'est le premier niveau...**
- 98 C'est vrai, cela m'arrive.
- 99 **Parce que moi mon problème... mon problème il est là... l'interdit de la paraphrase, on est d'accord sur le long terme, mais mon problème c'est où est la frontière ? À quel moment, justement... et je pense particulièrement à des élèves de troisième. Vous avez enseigné en collège, quand ils passent le brevet ?**
- 100 Oui.
- 101 **Avant ?**
- 102 Oui.
- 103 **Vous avez eu des troisième ?**
- 104 Non !
- 105 **Non. Dommage ! C'est dommage, parce que quand on prépare le brevet, en général, qu'est-ce qu'on attend de vous ? Une forme de paraphrase ?**
- 106 Alors là je ne peux vraiment pas vous dire parce que je n'ai jamais été confrontée au problème. J'enseignais en cinquième et en quatrième. Je faisais de la lecture méthodique en cinquième. J'en ai fait et c'est vrai que cela marchait assez bien d'ailleurs.
- 107 **Quelle est la différence entre la lecture méthodique en cinquième et celle que vous faites actuellement, par exemple, en première ?**
- 108 Il n'y en a pas beaucoup ! C'est-à-dire ils connaissent moins de procédés stylistiques en cinquième, c'est un petit peu plus simple, peut-être. Mais il n'y en a pas énormément finalement. Enfin, moi telle que je l'ai pratiquée et pourtant en cinquième j'avais des élèves très faibles. Mais parce qu'ils aimaient bien, peut-être aussi parce que je ne faisais pas systématiquement de lecture méthodique. Mais quand j'en faisais, je leur disais d'abord : « Dites moi tout ce que vous voulez sur le texte ». Alors cela ils aimaient bien. Je faisais au tableau... On dressait la liste de toutes leurs idées. Je prenais tout. À partir du moment où j'avais la liste de leurs idées, je leur disais : « On va essayer de voir dans le texte si vos idées sont bonnes. Comment est-ce que dans le texte, on va essayer de justifier ce que vous y avez vu. » Et je crois que c'est cette démarche-là qu'ils aimaient bien : cette liberté que je leur donnais. Alors au début ils trouvent il ne trouve pas du tout... au début ils paraphrasent vraiment : de la paraphrase pure.
- 109 **Et vous laissez faire ?**
- 110 Et je laisse faire... oui... j'ai une première phase où je laisse faire et puis après... « oui, mais là... tu vois tu me dis la même chose que l'auteur... » et souvent j'interroge deux élèves, qui paraphrasent tous les deux et je note la phrase au tableau. « Vous voyez ces deux élèves-là ? Ils m'ont dit tous les deux la même chose sous une forme différente et cela fait trois fois la même chose avec l'auteur en plus. » Alors je dis « Est-ce qu'il n'y a pas des mots précis dans le texte qui pourraient illustrer toute cette idée ? » Alors au début, on tâtonne un petit peu ; je sais que j'ai tâtonné, j'ai pris le temps de tâtonner avec eux. Et ils étaient souvent capables... ils me parlaient souvent des temps... imparfait, passé simple... et on a eu deux trois figures de style... les oppositions ils étaient capables de repérer, des choses comme ça... les comparaisons, les métaphores... Je procédais un petit peu pareil sous forme de tableaux. Je dis : « Tiens qu'est-ce que cela montre cette comparaison ? Qu'est-ce que ça montre cette métaphore » ? Cela marchait plutôt bien. J'étais plutôt surprise que cela marche bien... parce que je me disais peut-être en cinquième...
- 111 **Et cela produisait quelque chose à l'écrit ?**
- 112 Oui.
- 113 **Quoi ?**
- 114 Toujours... on faisait un petit compte rendu et je leur mettais... je leur faisais rédiger en couleur... ils avaient une couleur pour le relevé, une couleur pour l'identification et une couleur pour l'interprétation. Et je faisais trois... On traitait trois points chaque fois. Pas que ce soit non plus... ce n'était pas quelque chose de rédigé. On mettait : « Première idée du texte... et puis là on mettait relevé, identification, interprétation. Deuxième idée du texte, un relevé... ».
- 115 **Et comment cette idée du texte... D'une certaine manière à cet endroit il y a une reformulation ?**
- 116 Oui... Comment je pourrais... Oui ils reformulaient, oui... [onze secondes] Je ne sais plus... je ne sais pas dans le texte *Yvain ou le chevalier au lion* montrer la force d'Yvain, par exemple. À quoi est-ce qu'on

- peut... comment est-ce que l'on peut dire que Yvain est un chevalier qui a beaucoup de force, qui a beaucoup de pouvoir ? On va avoir, premier point : utilisation de la comparaison « fort comme un lion » dans le texte. Je dis n'importe quoi.
- 117 **Oui, oui...**
- 118 Premier point : puissance d'Yvain... par exemple comment est-ce que... ce que j'appelle *idée du texte*, quoi en fait...
- 119 **D'accord. C'est une sorte d'axe ?**
- 120 Oui, c'est ça. Idée ou axe ; j'employais le mot *axe* d'ailleurs. J'employais toujours différents mots : *idée*, *axe*, *grand thème*, pour qu'ils puissent choisir, à la limite, le mot qui leur parle le plus.
- 121 **D'accord. Est-ce que vous pratiquiez ou pratiquez encore en seconde ou en première des exercices de résumé ?**
- 122 Non. En seconde là je n'en ai pas fait.
- 123 **Et en première ?**
- 124 Non, parce que je commence l'argumentation donc... enfin, je vais peut-être le faire un peu parce qu'il y a souvent une question un peu plus dure et je ne l'ai pas encore fait.
- 125 **Qu'est-ce que vous pensez du résumé ? L'exercice scolaire ?**
- 126 Franchement, je ne trouve pas cela très intéressant à faire, mais d'un autre côté cela permet de voir si l'élève comprend bien les idées essentielles d'un texte. Donc, je trouve cela fastidieux, si vous voulez dans la formule... je trouve cela fastidieux à faire mais je trouve que le but n'est pas si stupide en soi, en fait. Je sais que là je viens de faire une correction de texte argumentatif... Et je leur ai demandé dans le texte qu'ils m'ont rendu, paragraphe par paragraphe, de me résumer simplement l'idée de chaque paragraphe. À l'oral... oralement certains avaient du mal. Et comme on dit ce ne serait pas un mal de... Cette trace qu'est-ce qu'elle signifie ? Je leur dis : « Vous prenez le texte. » Le résumé cela permet de voir si on a compris le texte.
- 127 **Oui, oui. Quelle différence avec la paraphrase ?**
- 128 Le résumé c'est une paraphrase réclamée, pour moi.
- 129 **Oui !**
- 130 Voilà c'est tout ! C'est...
- 131 **C'est une paraphrase ?**
- 132 Oui, oui. Là on leur demande de paraphraser.
- 133 **Pourquoi on n'utilise pas le mot *paraphrase* ?**
- 134 [7 secondes]
- 135 On pourrait. Pour moi la paraphrase a un côté négatif, tout simplement. C'est la connotation.
- 136 **C'est une affaire d'usage, donc c'est tout. Sinon le résumé est une paraphrase ?**
- 137 Oui.
- 138 **Oui. Parce que tout le monde n'est pas d'accord. Le résumé est une paraphrase : cela rebondit sur une autre question : comment justifier chez les élèves l'interdit de la paraphrase ?**
- 139 Pourquoi on leur demande de ne pas paraphraser, c'est ça ?
- 140 **Oui, comment on s'y prend finalement ? Oui, pourquoi et comment ?**
- 141 Ce que je leur dis toujours... ils me répètent le texte... ils me répètent le texte, je ne sais pas moi... de Cohen, et Cohen écrit très très bien. Donc forcément ils vont me faire la même chose que Cohen, mais vraiment moins bien que lui et je trouve cela ridicule. C'est souvent ce que je leur dis ; ce qui les amuse d'ailleurs. Je leur dis : « Vous n'êtes pas Cohen, malheureusement moi non plus d'ailleurs. Donc, voilà je ne vois pas l'intérêt vraiment de... d'avoir Cohen en moins bien. »
- 142 **D'accord. Est-ce que la paraphrase... est-ce que vous vous êtes rendu compte, par exemple, que certains élèves faisaient de la paraphrase avec plaisir ?**
- 143 Oui. Parce que j'ai souvent des grandes envolées : « L'auteur nous dit que, il veut nous monter que... » et hop ! Notamment sur ce texte de Voltaire... C'est vraiment les grandes idées sur un Dieu généreux et il y a des gens cela les entraîne dans des envolées lyriques. Oui, là j'ai l'impression c'est de la paraphrase faite avec bonheur.
- 144 **Et alors comment vous vous situez par rapport à ça, justement ? Dans l'apprentissage de la littérature en général, qu'est-ce que ça... qu'est-ce que vous en faites ?**
- 145 Ce qui est dommage c'est que je le pénalise systématiquement parce que ce n'est pas l'exercice qui est demandé. Et je trouve cela dommage parce que finalement j'ai l'impression que l'élève a réfléchi quand même. Mais il n'a pas réfléchi sur ce qu'on lui a demandé. Il est à côté. Mais en fait, ce qu'il a fait n'est pas mauvais en soi, simplement il ne correspond pas avec ce que j'ai demandé au départ.
- 146 **Oui c'est ça. Et cet interdit-là de la paraphrase – qui est fort – cela date de quand pour vous ? Dans votre esprit... je ne vous demande pas...**
- 147 Moi... ça date depuis l'époque où l'on m'a moi-même appris à faire un commentaire de texte : c'est-à-dire quand j'étais en... Le premier commentaire de texte que j'ai fait, j'étais en première. J'en n'avais jamais

- fait en seconde.
- 148 **Et vous en avez fait... ?**
- 149 Non.
- 150 **C'est... parce que vous aviez perçu l'exercice ?**
- 151 Oui, oui. Je l'ai... Je me souviens très bien que j'étais très inquiète parce qu'on n'en avait jamais fait et elle nous a donné le sujet. Je me souviens parfaitement, je sais encore ce qu'était le texte. Cela m'a vraiment marqué et ma grosse angoisse... je me disais : « Mais comment on fait un commentaire de texte ? ». Elle nous avait dit : « Il faut y aller, il faut se lancer... ». On dit toujours que l'on apprend à nager quand on tombe dans le cours d'eau. Voilà... je me souviens que j'y avais beaucoup travaillé... mais comme je pense... que j'étais déjà capable effectivement de travailler sur un texte, de relever les... faire des relevés pertinents, cela ne m'a pas... cela m'a demandé beaucoup de travail, mais je m'en suis bien sortie.
- 152 **Le problème des profs., c'est que se sont d'anciens bons élèves !**
- 153 Exactement ! Alors là, je suis tout à fait d'accord avec vous.
- 154 **Le problème de l'incompréhension tout à l'heure, c'est typique...**
- 155 Mais bien sûr. Cela j'en suis consciente.
- 156 **Mais alors historiquement... ?**
- 157 Je ne sais pas.
- 158 **D'après... non ?**
- 159 Historiquement, franchement je ne sais pas.
- 160 **J'insiste... Dans la représentation que vous avez... parce qu'il n'y a pas de réponse juste.**
- 161 Ah ! Non. Je ne le prends pas du tout comme ça ! Non, je ne sais pas de trop !
- 162 **Par exemple, je pense aux études que l'on a faites, la modification forte des études. Il y a dans les années 60-70 des changements au rapport du commentaire de texte. Pour vous, il n'y a pas de rupture dans le siècle ?**
- 163 Il y a sûrement une rupture, mais quand, je ne sais pas.
- 164 **Lagarde et Michard, par exemple...**
- 165 Oui ?
- 166 **Les questions de Lagarde et Michard, est-ce que pour vous elles engagent à la paraphrase, ou pas ?... En fait, vous n'avez peut-être pas pratiqué Lagarde et Michard ?**
- 167 Je ne l'ai pas pratiqué, moi-même. Je sais que ma mère l'a pratiqué, elle était folle de français elle aussi. Ce serait intéressant de voir, mais je me demande ce qu'elle en a fait... Mais je ne peux pas vous le dire. Vraiment non.
- 168 **La paraphrase, pour vous, c'est vraiment un interdit absolu de tout temps ?**
- 169 Dans mon histoire ? ! Oui, par contre, je sais bien que... D'ailleurs je sais que parfois j'ouvre des vieux livres de ma mère... parfois je tombe sur des commentaires sur le texte qui me semblent être de la paraphrase. Je me suis fait la réflexion, donc j'avoue que cela ne lui a pas plu. Ma mère va avoir 53 ans, donc vous voyez l'époque à laquelle elle a enseigné. Elle n'est plus prof. de français, elle est instit. maintenant donc... mais peut-être qu'à son époque il y avait un interdit beaucoup moins fort.
- 170 **Et vous n'en avez jamais discuté avec elle ? Ce n'est pas... ?**
- 171 Non, c'est vrai. Je n'ai jamais eu la possibilité de le faire...
- 172 **Vous pouvez vous rappeler d'un jour où vous avez ouvert un livre, comme ça, où vous avez vu de la paraphrase, enfin ce que vous jugez de la paraphrase ? Vous pouvez vous rappeler ?**
- 173 Cela devait être quand moi j'étais au lycée.
- 174 **Oui.**
- 175 Puisque je servais de tous les livres qu'on avait à la maison... Quand je travaillais les dissertations, j'aimais bien feuilleter. Par goût aussi, je me laissais facilement emporter dans les pages. Donc, je me souviens de m'être fait la remarque déjà à cette époque.
- 176 **Et vous n'avez pas de souvenirs de tout un titre, par exemple ? d'un auteur ?**
- 177 Non.
- 178 **Parce que je me demande. Moi il y a un truc qui m'intéresse. Je vous parlais des frontières : à quel moment il n'y a plus de paraphrase et puis il y a une autre question : à quel moment l'apprentissage se fait ?**
- 179 Oui, oui.
- 180 **Parce que ce qui est drôle c'est que la paraphrase est interdite tout le temps. Même il y a un siècle.**
- 181 Mais est-ce qu'on appelait *paraphrase* la même chose ?
- 182 **Non voilà, parce...**
- 183 C'est vraiment très drôle. Mais par contre, enfin je ne sais pas si vous avez l'intention de revenir ?
- 184 **Non je ne pourrai pas... Enfin si, je pourrai revenir, mais...**
- 185 Non, parce que je vais rentrer chez moi, je suis de Bretagne. Donc je peux en discuter avec ma mère

pendant les vacances de Noël.

186 **Ah ! Mais ça, volontiers. En revanche, cela m'intéresserait bien. Cela ne me servira pas pour mes entretiens parce qu'ils vont être retranscrits, mais...**

187 Si vous voulez je peux en parler avec elle. Qu'est-ce que c'est pour elle la paraphrase ?

188 **Oui, cela me plairait bien.**

189 Parce que cela m'intéresse du coup. Vous avez excité ma curiosité. Oui, je ne me suis jamais posé la question, mais c'est très... matière à débat, effectivement. Donc si cela vous intéresse.

190 **Parce que je suis sûr que pour elle la paraphrase est interdite. Et je suis sûr que dans son histoire à elle ce n'est pas la même chose qui était interdite... Si, si cela m'intéresse bien. Et si vous pouviez me donner les titres de livres.**

191 Oui, oui. J'essaierai de voir ça. Oui, oui, d'accord.

192 **Je vous remercie.**

193 De rien.

P4

grade : certifiée

âge : 40 ans

enseigne depuis 18 ans.

a enseigné en collège 10 ans

enseigne en lycée depuis 8 ans

service actuel : 2^{nde}, 1^{ère} SMS d'adaptation, 1^{ère} L

- 1 **Je vais te poser des questions comme ça, il n'y a aucune intention dans mes questions. Ce n'est pas très scientifique ma façon de procéder... c'est simplement pour essayer d'avancer un peu disons dans la description de la paraphrase et de sa pratique, du mot et de la chose. Donc dans un premier temps est-ce que tu peux me donner une définition de la paraphrase ?**
- 2 Une définition de la paraphrase ? Donc pour moi je dirais répéter ce que l'auteur a dit d'une manière maladroite et ne pas se poser de questions : c'est-à-dire : « Quels outils l'auteur a-t-il utilisés pour s'exprimer ? Et quel sens, quel message a-t-il voulu transmettre ? » Les outils et le sens...
- 3 **O.K. Tu utilises le mot ?**
- 4 Oui, oui. Je l'utilisais beaucoup, mais je l'utilise beaucoup moins.
- 5 **Alors on va faire comme si... tu l'utilises dans quelles circonstances ?**
- 6 Par exemple, j'ai eu le cas sur *Don Juan*, je leur avais demandé de déterminer le caractère de don Juan à partir d'une tirade de Sganarelle. L'élève m'a cité le texte, et ensuite il m'a dit : « Sganarelle dit que don Juan est un "scélérat" » etc. Sans expliquer le sens de « scélérat », de « bête brute », etc. Enfin il n'est pas entré dans la définition des termes.
- 7 **Donc citation et reformulation.**
- 8 Voilà : une citation et reformulation.
- 9 **Alors quand tu disais tout à l'heure : dans la paraphrase, on répète le texte sans analyser les outils et sans préciser le message, quelle est la différence entre l'attente... que tu as : donner le message et la reformulation ?**
- 10 Entre le sens que j'attends et la reformulation... En fait je pense qu'à partir du texte je leur demande de sortir quelque chose d'un peu plus abstrait. Par exemple, tout à l'heure pour revenir à mon exemple, on nous disait que Don Juan était un hérétique, etc... À partir de la définition du mot *hérétique*, on en est venu à dire que Don Juan dans ce portrait était un athée, un incroyant, etc. C'est peut-être aller vers l'abstraction.
- 11 **Qui paraphrase ? Quels élèves paraphrasent ?**
- 12 En général... les élèves moyens, chez moi, d'après ce que j'ai pu... parce que... un élève mauvais déjà ne trouve pas dans le texte matière à s'exprimer. Et puis, un très bon élève en fait rarement... rarement. Je crois.
- 13 **D'accord. Je n'ai pas d'avis, honnêtement. Travailler sur la paraphrase, cela m'a amené à ne plus avoir trop d'avis, donc je suis plutôt en recherche des représentations sur la paraphrase. Je suis sûr que l'on peut dire beaucoup de choses. Enfin je crois qu'il y a des positions diverses. Donc ce qui m'intéresse c'est plutôt ça ; c'est l'explication des idées. Oui, alors qu'est-ce que tu fais... D'abord est-ce que c'est important dans ton cours ?**
- 14 Important ?
- 15 **Oui, enfin je veux dire ; éviter la paraphrase, c'est important dans l'apprentissage du commentaire ? Par exemple dans la lecture méthodique ? Est-ce que cela prend de la place ?**
- 16 Oui !
- 17 **Tu peux me dire un peu comment tu fais pour l'éviter ?**
- 18 Ce que je fais souvent en début d'année, c'est justement lorsque je repère des passages très paraphrastiques, je les lis à la classe, on les analyse et on essaie de voir ce qui ne fonctionne pas. Donc, c'est un travail que je fais très souvent en début d'année, au premier trimestre. Parce que lorsque je corrige des copies je fais des catégories d'erreurs, je repère les erreurs : très souvent la paraphrase s'y trouve. Donc je lis les copies et à partir de là on essaie de transformer. Comme j'ai fait tout à l'heure, d'ailleurs.
- 19 **Quand on prend une paraphrase et qu'on la transforme, qu'est-ce qui... cela se joue où, la modification ?**
- 20 Ça se joue où ?
- 21 **Comment les élèves peuvent transformer... un énoncé paraphrastique en un énoncé non paraphrastique, dans la démarche que tu proposes ? Ça se passe comment ?**
- 22 Ça se passe comment ? C'est difficile... Tout dépend des textes et des exemples en question... Comment cela se passe ? J'essaie de jouer sur des synonymes. De leur faire trouver des synonymes pour bien

- comprendre les textes. À partir de là je leur demande de réfléchir sur le sens... Je ne sais pas comment m'exprimer. Ce n'est pas évident... En fait, je leur fais repérer le passage en question, en l'occurrence ici c'était une phrase complète, on a cherché des synonymes des différents termes. À partir de ces synonymes on a essayé de dégager un point commun. Et à partir de là on en a tiré une abstraction.
- 23 **Oui d'accord, en fait c'est ça. Essayer de... Oui. Je voulais voir le passage justement de l'un à l'autre concrètement, effectivement c'est par décortication, et puis par...**
- 24 Ça part souvent du travail de vocabulaire, recherche de synonymes, etc... Je leur dis : « Déjà, si vous répétez le texte, répétez le de façon élégante, différemment, en utilisant des synonymes pertinents. » À partir de là, je leur dis : « Cela n'est pas suffisant. À partir de là, il faut essayer de trouver un sens au texte. »
- 25 **Et comment les élèves réagissent par rapport à ça ?**
- 26 Ils ne comprennent pas du premier coup. Ils sont très dubitatifs et je pense que c'est très très difficile à faire fonctionner.
- 27 **Où est le déclic, à quel moment peut-il arriver... ?**
- 28 Le déclic... d'abord par la pratique... c'est-à-dire le faire assez souvent... je n'en sais rien en fait... à quel moment apparaît le déclic... Moi je pense que c'est en pratiquant, en le faisant souvent, en faisant beaucoup de compréhension de textes... des choses comme ça.
- 29 **Tu as un exemple d'un élève en français que tu as vu un moment, un jour basculer du stade de la paraphrase au stade de la non paraphrase ?**
- 30 Un exemple précis ? Honnêtement non. Non, parce que moi j'ai déjà beaucoup de mal à trouver les frontières... je pense que c'est quelque chose qui est quand même très flou.
- 31 **Oui tout à fait.**
- 32 Donc, non ! Je ne peux pas.
- 33 **On ne peut pas. C'est justement le problème... alors puisqu'on est dans les frontières, est-ce qu'il y a de la paraphrase pratiquée, soit dans les manuels ou dans les cours, soit ailleurs... et qui n'est pas nécessairement dévalorisée ? Est-ce qu'il existe des lieux où on fait de la paraphrase sans que ce soit négatif ?**
- 34 Sans que ce soit négatif ? Des lieux ?
- 35 **Manuels, des cours... est-ce qu'il y a des moments dans les cours où l'on fait la paraphrase sans que cela soit...**
- 36 Bien sûr, lorsque l'on fait une lecture cursive.
- 37 **Par exemple.**
- 38 Oui, cela m'arrive... « l'auteur dit que »... là c'est clair, en lecture cursive lorsque l'on découvre un texte... je pense que c'est mon premier réflexe d'ailleurs pour essayer de voir si...
- 39 **Est-ce que tu emploies le mot *paraphrase* à ce moment-là ?**
- 40 Non pas tout de suite. En général, je l'emploie par écrit, rarement à l'oral.
- 41 **D'accord, et de façon négative ?**
- 42 Et de façon négative.
- 43 **En fait, cela désigne une pratique mais négative.**
- 44 Oui voilà. Alors que finalement c'est vrai que je l'utilise assez fréquemment lorsque je fais de la lecture cursive. Ça c'est clair.
- 45 **Alors il y a la lecture cursive. Est-ce qu'il y a d'autres lieux, pour toi ?**
- 46 Moi ?
- 47 **Oui. En dehors du cours même. Est-ce qu'il y a des lieux où...**
- 48 Où l'on fait beaucoup de paraphrase... dans le domaine religieux !
- 49 **Oui alors bien sûr. Oui tout à fait.**
- 50 Moi je suis confrontée à ce problème parce que mon mari est Musulman, donc bon je m'aperçois qu'en fait son étude du Coran c'est une paraphrase intégrale...
- 51 **C'est encore un genre religieux... les sermons... Il y a une linguiste qui a travaillé sur la paraphrase : elle a écrit un bouquin sur la paraphrase et elle fait tout une étude, justement de sermons... Et elle montre tout le fonctionnement paraphrastique...**
- 52 Oui. Tu vois cela me choque à ce niveau-là, justement : quand j'entends discuter mon beau-père ou bon... finalement je me dis, que c'est une interprétation des textes qui... ils interprètent le texte, finalement, chacun à leur manière... mais sans approfondir, sans étudier, comment dire... vraiment l'expression. Je veux dire que cela reste très superficiel, ce qui mène à des contresens de toute façon. C'est le domaine qui me vient à l'esprit.
- 53 **C'est bien. C'est drôle, parce qu'en posant la question je ne pensais pas à cela du tout... mais c'est vraiment intéressant... Mais cela mène à des contresens. Ils peuvent faire des contresens dans leur...**
- 54 Oui. Dans certains cas. Oui bon de toute façon, ce sont des contresens que tout le monde connaît. Mon beau-père parfois, me commente des sourates sur la condition des femmes... il est évident que dans

- certaines sourates la femme n'est pas asservie, n'est pas dominée, mais lui le lit autrement. C'est vrai qu'il paraphrase le texte et il arrive à un contresens.
- 55 **D'accord, mais alors est-ce que dans le domaine scolaire est-ce qu'il y a des lieux ? Je pense à des manuels. Est-ce qu'il y a des manuels qui...**
- 56 Qui font de la paraphrase ? Oui, tout ce qui est *Annabac*, etc. je pense oui. Oui dans l'étude des textes en particulier... à mon avis... Mais pas forcément négative.
- 57 **Alors c'est cela... mais qui n'est pas appelé *paraphrase* ?**
- 58 Cela n'est pas appelé *paraphrase* et cela n'est pas forcément négatif dans la mesure où cela fait partie de l'apprentissage de l'élève.
- 59 **La question, justement pour moi est... à quel moment l'élève peut comprendre qu'il y a de la paraphrase qui est positive, qui est utile, et de la paraphrase qui ne l'est pas ?**
- 60 À quel moment il peut comprendre ça ?
- 61 **Et si on a à lui définir ça, qu'est-ce qu'on peut dire ?**
- 62 Moi ce que je leur demande systématiquement, ce que je leur mets d'ailleurs par écrit. Je leur dis, « Bon écoute. Quand je t'écris *paraphrase*, ton réflexe doit être : quels sont les outils que l'auteur a utilisés ? Tu analyses le vocabulaire, tu analyses les figures de style, tu analyses tout ce que tu peux... la syntaxe, etc. et ensuite tu me résumes le sens, le message que l'auteur a voulu transmettre. » En fait, je leur demande de... je leur pose deux questions, quelque chose de tout à fait... presque grammatical, à la limite et ensuite je leur demande... de reformuler le message de l'auteur.
- 63 **D'accord. Est-ce que la paraphrase a toujours été interdite historiquement ? Est-ce qu'il y a un moment où l'on peut dater l'interdit de la paraphrase ?**
- 64 C'est une colle ça !
- 65 **Ce n'est pas une colle, c'est une vraie question, c'est une question de représentation... Moi j'ai pas de réponse...**
- 66 Est-ce que... je n'en sais rien... est-ce qu'à un moment donné l'imitation n'était pas interdite, puisqu'il y avait quand même des auteurs qui imitaient... tous ces auteurs grecs, latins, etc. L'imitation c'est quand même une paraphrase, non ?
- 67 **À priori, oui...**
- 68 Ils n'étaient pas forcément accusés de plagiat, donc je pense que c'était toléré... Je pense à La Fontaine, etc. Jusqu'au XVII^e siècle à mon avis c'était quelque chose de toléré. À partir du XVIII^e peut-être qu'avec la réflexion philosophique, peut-être y a-t-il eu volonté d'être plus original... Je ne sais pas...
- 69 **Parce que ce que je suis en train d'établir c'est un lien entre la paraphrase et l'imitation et le plagiat, et tu relies ça à une forme de rapport à la littérature.**
- 70 Oui, oui.
- 71 **En matière scolaire, par exemple dans l'explication de texte, est-ce qu'au début du siècle, ou encore dans les années 50, est-ce que la paraphrase était autorisée ou pas ?**
- 72 Dans mon esprit ?...
- 73 **Je te dirai tout de suite après pourquoi je te pose la question. Ce n'est pas une colle, ni un piège.**
- 74 Je pense que oui... à mon avis oui peut-être...
- 75 **Parce que très souvent on dit que justement que le... l'explication de textes avant les années 60... bon avant les structuralistes entre autres... les explications de textes étaient de la paraphrase. On entend souvent dire ça et voilà je voulais savoir si tu avais cette perception... ou moins affirmative. Ce qui est rigolo et ce qui résume ma question c'est qu'en fait lorsqu'on analyse les discours sur l'explication de textes depuis un siècle et demi, la paraphrase est toujours condamnée.**
- 76 Et elle était utilisée de façon plus systématique.
- 77 **Et elle était utilisée, alors c'est très drôle comme...**
- 78 Oui, oui.
- 79 **En tout cas ce qu'on appelle maintenant *paraphrase* était pratiqué mais ils condamnaient la paraphrase.**
- 80 Moi je vais te le dire dans mon cas personnel. Dans toutes les œuvres complètes que j'ai pu étudier au collège ou au lycée, en grande partie ce fut de la paraphrase. Je ne me souviens pas d'avoir eu vraiment une attitude réflexive sur le texte. J'ai l'impression d'avoir eu beaucoup de paraphrases, énormément.
- 81 **On est bien d'accord.**
- 82 Oui maintenant que, oui. Quand je revois les cours que j'ai pu avoir en terminale à l'époque... Je me souviens c'était les *Pensées* de Pascal... Bon... Je ne sais pas... c'était plus finalement une reformulation de la pensée de l'auteur. Mais de façon... assez simpliste.
- 83 **Pourquoi on est passé à une autre conception de l'étude du texte ?**
- 84 Je pense que... je ne sais pas, moi... Comme tu disais tout à l'heure : la pensée structuraliste, l'étude linguistique... Je ne sais pas moi... Le développement d'un certain nombre de sciences du langage.
- 85 **Est-ce que pour les élèves c'est positif ou... ?**

- 86 Moi je pense que c'est positif, franchement oui. Ce qui est gênant c'est que parfois cela enlève une certaine spontanéité au niveau de... l'appréhension du texte. Cela peut gêner, mais bon, c'est positif globalement.
- 87 **Dans quel sens ?... C'est positif pourquoi ?**
- 88 C'est positif parce que cela leur demande un effort de réflexion... Voilà.
- 89 **Quant à l'appréhension spontanée des textes, comment on fait ?... Pour les gamins qui ne lisent pas, par exemple ?**
- 90 Pour les gamins qui ne lisent pas ? On les force à lire [rires]...
- 91 **Non, mais tu vois le problème que je pose ?**
- 92 Alors pour les gamins qui ne lisent pas. Oui. Pour ce qui est des classes de seconde et de première, enfin tout au moins pour les classes de seconde : moi je leur demande systématiquement des comptes rendus de lecture. Et dans ces comptes rendus de lecture, il y a toujours une partie « questionnement » et une partie « résumé ». Et dans le résumé j'ai de la paraphrase, mais cela ne me gêne pas.
- 93 **Oui d'accord. Est-ce que tu as vu des élèves qui pouvaient être bloqués par l'aspect justement formel des études littéraires ? Est-ce que tu as eu des cas comme ça ? Des élèves qui ne comprennent pas ?**
- 94 Tout à fait, oui. Beaucoup d'ailleurs.
- 95 **Comment ils réagissent ?**
- 96 Comment ils réagissent ? Il y a quelques élèves qui se découragent, c'est clair. Quelques élèves qui se découragent et d'autres qui finalement y prennent goût, je pense. Il me semble qu'ils comprennent au bout d'un moment la nécessité d'étudier le texte, de lire le livre... je crois.
- 97 **Et est-ce que tu écoutes des émissions à la radio ou à la télévision qui parlent d'œuvres littéraires ?**
- 98 Oui ça m'arrive, oui.
- 99 **Quel est ton regard de spécialiste sur ces émissions... par rapport à la paraphrase ?**
- 100 Mon regard... à certains moments... il y a des émissions qui m'intéressent beaucoup mais, je pense que c'est, enfin... c'est la plupart du temps se contempler le nombril pour beaucoup. Voilà, de la masturbation intellectuelle c'est ce que c'est... c'est je pense que parfois... il y a beaucoup d'émissions que je ne regarde pas jusqu'à la fin... Parce que les discours ne m'intéressent pas forcément.
- 101 **Et pourquoi ? Qu'est-ce qui les caractérise...**
- 102 Parce que j'ai ma conception, si je connais le livre j'ai ma conception du livre et bon à la limite... Je ne suis pas toujours intéressée par... si par l'avis de l'auteur même, oui, mais bon par les critiques etc., je me méfie toujours un peu. Je ne sais pas, c'est variable...
- 103 **Et la place de la paraphrase dans ces émissions ?**
- 104 Eh bien, il y en a beaucoup.
- 105 **Ça te dérange ou ça fait partie...**
- 106 Non, ça ne me dérange pas. Non, ça ne me dérange pas dans la mesure où lorsqu'on ne connaît pas l'œuvre, ça permet quand même d'avoir une première approche.
- 107 **Et alors, une dernière question ou série de questions : quand tu vas au cinéma... ou...**
- 108 Ah ! en ce moment ma culture cinématographique se limite aux dessins animés, alors ça ne vole pas haut... [rires].
- 109 **Ah oui, c'est embêtant ! Parce que...**
- 110 Entre *Mulan* et...
- 111 **Ah oui mais c'est très bien ça. C'est bien non ? Apparemment. Parce que j'ai pas vu et j'ai envie d'aller le voir.**
- 112 Oui c'est très très bien.
- 113 **Mais quand tu vas... ou quand tu regardes des films et que tu en parles... qu'est-ce que tu te dis sur le film ?**
- 114 Ce que je dis sur le film. Et bien tout dépend de la personne que j'ai à côté de moi ou en face de moi ! Ça c'est...
- 115 **Un collègue, on va dire comme ça, on reste...**
- 116 Bon quand c'est un collègue, ce que je dis ? Et bien je dis... tout dépend s'il l'a vu ou pas. S'il ne l'a pas vu, je le lui résume.
- 117 **Bon d'accord.**
- 118 Voilà, et sinon j'essaie de... de faire une argumentation, en fait ce qui m'a plu et ce qui m'a déplu. C'est... En général si je suis allée le voir c'est que j'étais déjà plus ou moins attirée par le film, donc j'ai souvent des critiques positives à apporter.
- 119 **D'accord. Et quand tu vas voir un film avec quelqu'un et que tu sors du cinéma – avec un adulte – quel est le type de discussion vous avez ?**
- 120 Le type de discussion ? C'est variable, récemment avec mon mari justement ça a été une discussion sur le racisme. Avec le film *Au-delà de nos rêves*. Cela dépend, parfois sur des problèmes assez graves, enfin des

- choses que l'on repère...
- 121 **Mais qui touchent au contenu... Est-ce qu'il t'arrive d'avoir un discours...**
- 122 Sur le film, sur les techniques cinématographiques.
- 123 **C'est dominant ou...**
- 124 Non c'est plus sur le fond que sur la forme.
- 125 **J'induis les réponses, mais tu vois où je veux en venir. Il me semble que dans les pratiques ordinaires, culturelles... que ce soient des élèves ou des adultes spécialistes... Moi aussi quand je sors d'un film, je ne parle que du contenu... Mais il me semble que dans les pratiques ordinaires et culturelles on est très ancré dans la paraphrase.**
- 126 Tout à fait.
- 127 **Ma grande question, c'est : quelle est la place de ces pratiques culturelles, de ce rapport à la culture dans nos classes ? Qu'est-ce qu'on en fait de cela ? Tu vois ce que je veux dire ?**
- 128 Oui, enfin je vois... Est-ce que l'on a le même discours en classe, est-ce qu'on inclut ce genre de... ?
- 129 **Oui, plutôt. Est-ce qu'on fait quelque chose de la façon dont eux parlent, par exemple, des livres et des films, qui correspond en gros à la manière dont nous nous en parlons... mais est-ce que l'on fait une place à ça dans le cours de français ?**
- 130 Très rarement. Très rarement. Dans mon cas personnel, c'est assez rare.
- 131 **Et je crois que c'est le cas.**
- 132 Oui, oui. C'est assez rare. Enfin disons que tout dépend aussi des classes... Par exemple en première L, je leur ai demandé de fréquenter le cinéma de façon plus assidue. Donc il nous arrivent de discuter des films qu'ils ont vu le week-end, etc. Mais c'est vrai qu'au niveau des techniques cinématographiques, je n'aborde pas ce problème avec eux... On discute du fond... cela m'arrive en première L, jamais en première STS. C'est vrai que je ne discute pas de ça en première en STS.
- 133 **Pourquoi ? Parce qu'ils n'y vont pas ?**
- 134 Parce qu'ils n'y vont pas et puis je ne pense pas que ce soit... Ce serait peut-être à moi de l'éveiller, mais je veux dire ce n'est pas un centre d'intérêt, pour elles. Mais c'est vrai que je n'ai pas le temps de tout faire.
- 135 **Bon je vais te libérer, merci !**

P5

grade : certifié.

âge : 29 ans.

enseigne depuis 7 ans.

a enseigné en collège 1 an.

enseigne en lycée depuis 6 ans.

service actuel : deux 2^{nde}, 1^{ère}, TL.

- 1 C'est quoi exactement ton objet de recherche ?
- 2 **La paraphrase dans le commentaire de texte. Ça a l'air de te laisser dubitatif...**
- 3 Non mais je me demandais... En fait, je pense que la paraphrase se prête peut-être plus lorsque l'on commente de la poésie que de la prose, en tout cas. C'est plus facilement identifiable. Cela dépend, si l'on s'entend sur la définition, enfin moi je suis prêt à... enfin je veux bien... je préfère que l'on me pose des questions un peu plus fermées, parce que là on peut en parler pendant six heures.
- 4 **Oui, mais c'est bien.**
- 5 Je ne sais pas.
- 6 **C'est quoi une paraphrase ?**
- 7 C'est quoi une paraphrase ? S'il n'y a que ça... euh, non c'est...
- 8 **Si, si, poésie, prose et cela m'intéresse.**
- 9 Parce que sur la définition de la paraphrase, tout à l'heure, une collègue m'avait dit : « le résumé de texte... est-ce que c'est de la paraphrase, quand on fait du résumé ? » Pour moi, la paraphrase ce serait de dire la même chose que l'auteur, mais en plus long, souvent plus long. Dans ces cas-là, la poésie se prête bien à l'exercice de la paraphrase. Le poème de Victor Hugo, « Demain dès l'aube », c'est facile de dire que demain dès l'aube... c'est-à-dire le lendemain, Victor Hugo ira, etc. Donc là, la paraphrase, en tout cas, elle est manifeste et facile à corriger en poésie. En prose parfois, ça peut être... un mot parfois peut sauver une phrase qui semble être de la paraphrase ; un mot peut déjà être du commentaire.
- 10 **La paraphrase, c'est plus long ?**
- 11 Pour moi, oui. C'est comme ça, c'est souvent comme ça que je la présente aux élèves, très souvent. Enfin au moins grossièrement. Tu leur dis : « Vous dites la même chose que l'auteur, plus mal et plus long »... Ce qui ne veut pas dire que le texte littéraire est concis, par définition. Et souvent plus long et plus mal. Mais je dis rarement plus court. Donc le résumé de texte, dès l'instant qu'il y a un tri effectué, je pense, sur ce qui est accessoire... et essentiel, je ne dirais pas que le résumé de texte est de la paraphrase. Même si on dit la même chose que l'auteur, forcément plus mal, mais en tout cas pour moi ce n'est pas ça. Il y a quand même un tri qui s'opère. Enfin, bon ; c'est une réflexion qui me venait, quand on en discutait tout à l'heure. C'est une vraie question.
- 12 **Moi, je n'ai pas de réponse.**
- 13 Non ? Mais j'aimerais bien de temps en temps ! Si seulement je pouvais partir tout à l'heure... parce que moi je me pose plein de questions sur ma pratique, quoi qu'en pense P.
- 14 **Ah ? J'ignorais**
- 15 Ah oui ! P, c'est amusant... On se chamaille ! Elle a une pratique beaucoup plus sociale du métier... Moi je passe pour un... Enfin bon...
- 16 **OK... Donc à propos de « résumé paraphrase », en passant tu disais on résume : « On trie, d'une certaine manière on redit la même chose, mais forcément plus mal. »**
- 17 Oui, forcément... On ne peut pas demander à des gens qui n'ont pas une pratique de l'écrit, quand on leur demande de résumer, alors de toute façon on ne leur demande pas de résumer des textes littéraires, alors on est déjà tranquille. Mais l'ancienne version du bac, celle qu'on a pu connaître, où il y avait l'exercice du résumé, l'article de presse, on sent bien que malgré tout, il y a une certaine correction de la pensée, c'est difficile parfois. On voit bien l'élève qui dit : « Mais comment résumer telle ou telle chose ? » Parfois on a l'impression qu'on a la quintessence de la pensée, et donc pour moi c'est forcément, c'est souvent beaucoup plus maladroit. Mais en même temps ce n'est pas un obstacle à la notation. On acceptera qu'il y ait des maladresses, puisque le texte est souvent précis, clair...
- 18 **D'accord. On ne résume pas un texte littéraire ?**
- 19 Non. Je ne suis pas, on ne leur demande de résumer un texte narratif, on ne leur donne pas un exemple. Je ne me sais, je ne me suis jamais confronté à ça, mais je ne donnerais pas un extrait de Madame Bovary à résumer.
- 20 **Pourquoi ?**
- 21 C'est peut-être une conception sacrée du texte, c'est ça ? On ne doit pas désacraliser, non... mais est-ce que... dans les textes, dans les textes, il n'y a rien ?

- 22 **Rien ne l'interdit.**
- 23 Rien ne l'interdit ?
- 24 **Dans l'ancienne version du bac.**
- 25 Dans l'ancienne version.
- 26 **Oui, dans la nouvelle non plus du coup.**
- 27 C'est-à-dire, un texte polémique... un Zola, un Voltaire, certains textes, dès qu'ils ont une dimension beaucoup plus argumentative, c'est facile de dire ça. Mais sinon, je me vois mal résumer le moment où Madame Bovary rencontre Rodolphe ou Malraux... je ne sais pas. Je ne me posais pas la question, mais en même temps rien ne l'interdit : dans le B.O., il n'y a pas marqué... ?
- 28 **Non**
- 29 Ah ! bon d'accord, je ne le savais pas.
- 30 **Dans le B.O. de 69. L'ancienne version, enfin l'ancienne épreuve du bac, le résumé de texte était un texte. Ce n'était pas un texte non littéraire. C'est devenu l'usage.**
- 31 De toute façon on a tellement balayé les mêmes thèmes : l'écologie, la chimie, que cela devenait urgent de retrouver des textes. D'ailleurs, normalement on aurait dû avoir dès l'an passé des textes un peu plus littéraires, ce qui n'a pas été le cas. J'ai corrigé ça l'an dernier : c'était de nouveau un article du Monde et son résumé. Oh ! quoique la reformulation des arguments : on n'en est pas très loin, bon.
- 32 **Donc si on revient à cette idée-là, puisqu'on est là-dedans : la sacralité du texte, pas de résumé... Quelle est ta position par rapport à ça, justement les textes littéraires ?**
- 33 Je ne sais pas, je ne pense pas, justement avoir une conception forcément... Je le dis très souvent qu'il faut désacraliser Eh ! Bien cela se traduit matériellement par des textes un peu plus vierges à la fin du cours. Sinon, si on donne un texte [inaudible] on le voit bien, même en première, on a du mal. Non je le donnerais spontanément parce que, et pourtant cela fait l'objet pour pas mal d'heures de cours, en seconde : six ou sept semaines. Je crois qu'ils ne se prêtent pas à l'exercice du résumé, qui est formateur si, il y a une dimension polémique... Mais autrement je ne comprends pas ce que tu attends d'un texte narratif, descriptif à résumer ? Je ne sais pas... comme les textes de Giono, quand Giono décrit un paysage en Provence, en quoi on pourrait résumer, comment ça ? Forcément, on lui ôte toute qualité littéraires. Ou alors il faudrait qu'il y ait un sacré travail en amont, pour déjà... Moi je voudrais bien, ce serait peut-être intéressant finalement. Après avoir travaillé six ou sept semaines sur qu'est-ce qu'un texte de Ponge et après de leur demander de résumer, mais de conserver un caractère littéraire. Il faut avoir défini ce qu'est un texte littéraire, sinon...
- 34 **Voilà c'est ça...**
- 35 Moi cela m'intéresserait.
- 36 **Je questionne, justement, mais sans... enfin si j'ai des idées dans la tête, mais j'ai personnellement pas de position sur la question. Travailler sur la paraphrase cela renvoie nécessairement au statut du texte littéraire. Donc qu'est-ce qui fait la littérarité d'un texte, pour toi dans le cas pratique ? Sans nécessairement rentrer dans... par rapport à tes élèves, par exemple.**
- 37 Le discours est forcément résumé, mais par rapport aux élèves il y a quelques critères : l'inutilité, au sens où le texte n'est pas utile. L'appartenance à un genre... lorsque l'on écrit du théâtre... Si je demande à des élèves, d'ailleurs... ou ils ont l'illusion ou ils peuvent en être conscients de textes littéraires. Si je leur demande d'écrire une pièce de théâtre, ils vont spontanément disposer, scènes, actes... Ca prouve l'appartenance à un genre... Qu'est-ce qu'il y a encore ?... Le plaisir qu'il procure, dans ces cas-là cela renvoie à différentes formes d'arts. Cela ils en sont assez conscients : le cinéma, la musique. Si après, on dit « Il est beau », là on tombe sur des critères, des considérations plus subjectives. Je n'ai pas en tête, j'essaie toujours de travailler sur ça. Il n'est pas utile, par opposition à d'autres formes de textes... un règlement ou ce que l'on veut. Appartenance à un genre...
- 38 **D'accord.**
- 39 Il y a d'autres choses. Peut-être même essentielles. Enfin on est d'accord là-dessus. C'est une évidence. Mais cela me semble intéressant, moi en tout cas, je dis travailler là-dessus, je le fais depuis deux ans. Il y a des choses à...
- 40 **D'accord, ma question là justement est : quel est le lien entre ça, cette fonction de la littérarité et la non paraphrase, enfin ou l'interdit de la paraphrase ?**
- 41 Mais l'interdit de la paraphrase, c'est un mot que j'emploie très peu, la paraphrase. C'est pour ça que je ne suis pas confronté souvent à la paraphrase... ou alors je ne la décèle pas et c'est grave. Et en même temps ce n'est pas une question qui m'angoisse. Je... et souvent avec P on a souvent l'occasion d'en parler. Mais ce n'est pas... Dans les commentaires de textes qu'on pratique, la paraphrase n'est pas une question qui me hante, au sens où je suis rarement confronté, je trouve. Je suis confronté aux doutes et à l'absence, mais rarement à la paraphrase.
- 42 **D'accord. Même dans les commentaires de textes ?**
- 43 Même dans les... et je suis en plein dedans. Cela tombe bien qu'on se voie aujourd'hui, parce qu'hier j'ai

corrige un paquet de commentaires de textes. J'ai eu une fois le cas de paraphrase, où il m'a semblé qu'elle n'apportait rien si ce n'est la même chose, mais autrement non... Je ne sais pas... Est-ce que je ne les vois pas toujours ? Je crois que souvent il n'y a rien dans le paragraphe de commentaire composé, ou il y a des figures de style, il y a un simple relevé. Mais il n'y a pas la tentation... ou alors est-ce que je la préviens inconsciemment, là aussi... ?

44 **Cette copie où il avait la paraphrase, c'était quoi ?**

45 C'était un extrait de *La Peau de chagrin* de Balzac,... où les hommes étaient ivres, c'était à la suite d'une orgie. Donc il disait : « Les hommes sont ivres, les hommes ont beaucoup bu comme... » alors là il y avait vraiment une traduction du texte. Voilà : une traduction du texte.

46 **Pourquoi cette traduction ?**

47 Je ne sais pas. Comme disent les élèves eux-mêmes : « C'est déjà tellement bien dit que... » Ce n'est pas sot. Cela remet en cause l'exercice même.

48 **Oui, qu'est-ce qu'on attend d'un commentaire de texte pour toi ?**

49 C'est vrai que les nouvelles questions du bac nous incitent à des procédés, figures de style, etc. Ce n'est pas seulement ça ce que j'attends, c'est pas seulement un relevé, bien évidemment un relevé de figures de style ne m'intéresse pas. Aucun intérêt. Je ne sais pas.

50 **Je suis désolé d'être emmerdant...**

51 Non, ce n'est pas gênant, si c'était préparé ce ne serait pas drôle. Ce n'est pas ce que j'attends dans un commentaire de texte... On ne peut sûrement pas tout dire, disons on est tranquille. Ça fait un peu court. Mais on triche forcément – enfin là je reviens en arrière – mais je crois qu'on triche dès l'instant qu'auparavant on délimite un texte précisément, on a forcément un certain nombre d'attentes. D'ailleurs ça on le voit bien puisque dans un texte littéraire, si on... Dans ces cas-là on pourrait ouvrir n'importe quelle page d'un ouvrage. Il suffit de l'ouvrir à n'importe quel tome de la *Recherche* et on devrait leur donner vingt-cinq lignes à commenter, si tout était parfait, pas parfait, mais si tout était littéraire. Puisqu'on découpe soigneusement, plus ou moins soigneusement, c'est bien qu'on a une attente sur ce que l'on appellera *acte de lecture*, ou piste de travail, ou tout que l'on veut... cet horizon d'attente cela veut vraiment dire... non ce que l'on attend c'est ça, c'est qu'ils mettent en lumière certains aspects... Enfin, c'est pour ça que je ne suis pas à cheval sur un deux ou trois axes. Quelqu'un qui me fait un devoir sur un seul aspect... je m'en contente... Je ne sais pas si c'est très clair, mais en attendant...

52 **Si tout à fait mais...**

53 Je cherche de tomber sur la définition du B.O., parce que ça fait très longtemps que je ne le suis plus... Moi ce qui me gêne et la question que je me pose, c'est toujours découper vingt lignes d'une œuvre complète. Il y a un élève, une fois, qui m'a dit « Mais vous l'avez choisie cette page »... Or, non ! dès l'instant où il est sorti ce texte dans un *Annabac* ce n'est pas moi personnellement. Mais j'estime que si ça traîne dans un *Annabac*, c'est que donc il y a une dimension, il doit y avoir quelque chose à... Ça remet en cause la notion de technique littéraire. Certains moments il y a des pages de Zola, dont on pourrait dire qu'on les aurait presque écrites, si on est prétextueux...

54 **On va revenir à la question de la paraphrase, du coup. Par rapport à tes attentes du... La paraphrase, tu la places comment ? Alors j'ai compris que ce n'était pas un problème majeur. Mais comme moi, c'est mon problème à moi...**

55 Oui je comprends.

56 **Comment tu la situes par rapport aux attentes... En quoi la paraphrase peut être, comment dire, en adéquation ou au contraire en contradiction avec tes attentes ? Je me permets de reformuler : est-ce que cela peut être, d'une certaine manière en adéquation ou est-ce que c'est systématiquement en contradiction.**

57 C'est par définition, cela devrait être en contradiction, mais cela devrait, puisqu'il n'y a aucun retour sur le style. Voilà, le mot dans le texte littéraire, il y a bien un style. Comme il y a un style... Je pense que pour définir le texte littéraire, c'est vraiment il faut le définir par rapport à d'autres formes d'arts. Moi je ne peux pas définir le texte littéraire, sans parler de musique, sans parler de peinture, sans parler de cinéma. Je pense qu'il faut replacer ça comme un texte d'art... et justement le style, c'est bien ce qui fait qu'on reconnaît, indépendamment du siècle, parfois on reconnaît un auteur par son style qui lui est propre, comme la touche d'un peintre ou le rythme d'une musique. Justement il n'y a pas de retour sur le style dans la paraphrase, très souvent c'est... alors que une analyse purement stylistique ne me convient pas, ce n'est pas « Je vais à la pêche aux figures de style » : « Tiens j'ai trouvé deux métaphores, trois oxymores, et toi ?... Tu en as une de plus, tu auras une meilleure note ». Ce n'est pas ça, mais il n'y a pas de retour sur le style. Mais la paraphrase, il n'y a pas de retour sur le style ; on se contente de s'intéresser purement, au sens... Dans l'extrait de Balzac, par exemple, les personnages sont ivres, Balzac veut donc nous montrer que les personnages après avoir beaucoup bu sont ivres. C'est pareil, il n'y a rien ! Balzac avait dit ça en dix mots, là l'élève – je reviens sur la longueur – le dit en vingt, maladroitement ou non, souvent plus maladroitement, forcément, par rapport à Balzac. Donc pour moi, c'est en inadéquation, en tout cas en

- contradiction avec ce que j'attends. Puisque le style est quand même est, par définition, défini en substance.
- 58 **Dans les explications de textes que toi tu as connues quand tu étais élève, est-ce que la paraphrase avait sa place ?**
- 59 La formulation du commentaire composé était, oui : « Vous montrerez, par exemple, comment l'auteur... etc. », ou je ne sais plus, je ne les ai plus en tête. Est-ce qu'elle invitait à la paraphrase ?
- 60 **Oui.**
- 61 Parce que la formulation, l'ancienne version, c'est dommage que je ne... J'en avais trouvé un, oui...
- 62 **Dans tes souvenirs.**
- 63 Dans mes souvenirs, oui justement mes souvenirs ça a été le bac blanc... mais... je ne sais pas... celui que j'ai en tête, non parce que c'était... le portrait de Quasimodo, truc classique, où c'était « Comment se mène, comment à partir du ridicule ou du grotesque on arrive au sublime », ou je sais pas quoi. Non je ne pense pas que ça invite justement à la paraphrase. Dès l'instant qu'il prenait tout de suite son aise dans les formulations, qu'il prenait beaucoup de distance avec le texte, au contraire. On était tout de suite dans le commentaire... très très vite d'ailleurs ; c'était ça qui nous posait problème, par exemple on était... oui par exemple... on se contentait souvent d'ailleurs de ça, puisqu'ils donnaient les trois axes ou les deux, les deux pistes. *Le par exemple*, on se contentait de ça, l'élève le plus zélé, pour pas dire le plus inconscient souvent, se risquait à oublier l'exemple et à mettre autre chose. Mais non pour moi ce n'était pas de la paraphrase, non j'ai pas ça en tête... Il faudrait scruter les vieux *Annabacs*.
- 64 **Et si on remonte encore plus loin, est-ce qu'il y a un moment où... il y a eu l'interdit de la paraphrase dans le rapport au texte littéraire, est-ce que c'était plus récent... historiquement... ? Est-ce... non, enfin, je veux dire la paraphrase a toujours été de l'ordre de l'interdit ?**
- 65 Cela dépend de la pratique même de l'explication qu'on donne, parce que l'explication linéaire je ne suis pas sûr qu'à un certain moment elle ne conduise pas à la paraphrase. Mais je ne sais pas, historiquement, à quel moment là... on l'avait hérité de la tradition latine. Le théâtre s'y prêtait bien : vers après vers, mais autrement... justement je trouve que se forcer au commentaire composé, à la lecture méthodique... Mais je ne pourrais pas dater, mais je pense que la lecture méthodique, l'abandon la lecture linéaire peut-être évite la paraphrase.
- 66 **Mais la lecture méthodique c'est récent !**
- 67 Oui justement, mais je ne sais pas la dater. Je ne sais pas quand. La lecture méthodique... ce qu'on appelle vraiment... qui bouleverse l'ordre du texte, qui permet de supputer qu'on aille piocher à gauche et à droite ?
- 68 **La lecture méthodique, l'exercice canonique, c'est 1987.**
- 69 Ah ! je ne sais pas. Parce que moi, bon... j'ai passé le bac en 88, et le bac français en 87. Est-ce que j'ai subit l'ancienne version du bac en 87 ? J'ai pris la dissertation... je ne peux pas dater... mais je sais pour l'avoir entendu... que quand même il y a des traductions. On faisait un peu comme en latin, on commentait... peut-être que ça pouvait conduire à de la paraphrase, en tout cas c'est tentant. Moi, je pratique l'explication linéaire, je la pratique volontiers au théâtre : le théâtre se prête parfois bien et peut-être qu'à certains moments à l'oral, mais à l'oral on arrive à les guider... Oui c'est difficile de tirer un commentaire quand on descend vers un Prévert ou chez Racine. Mais sinon je ne peux pas répondre à ta question. Je n'y ai jamais pensé.
- 70 **Ce n'est pas une question-piège, mais c'est un peu tordu, parce qu'actuellement il y a beaucoup de gens qui analysent, justement les nouvelles formes de commentaires scolaires comparés aux commentaires composés des années 70. Ils les analysent comme des ruptures par rapport aux anciennes explications qui étaient de la paraphrase... qui sont posées comme de la paraphrase. Seulement le problème, c'est que le rapport du jury, par exemple depuis un siècle et demi, même lorsqu'on demandait de faire ce qui effectivement est actuellement considéré comme de la paraphrase, on condamnait la paraphrase.**
- 71 Ah d'accord !
- 72 **C'est pour ça que j'interroge les représentations simplement historiques. On dit très souvent que dans les années 50, Lagarde et Michard faisaient de la paraphrase. Ce qui m'amuse c'est qu'à la même époque, on condamnait la paraphrase...**
- 73 Les questions qui me choquaient dans Lagarde et Michard, et je l'ai eu en seconde et première, étaient des questions du style : « Apprécier l'humour de l'auteur »... On va demander à un élève d'apprécier l'humour, ou « On appréciera le tact de... » avec des verbes qui posent forcément piège : apprécier, analyser... Avec P hier, on se posait la question de savoir comment, ce qu'on attendait dans l'analyse. Est-ce qu'on est dans l'explication ou dans le commentaire ? Est-ce qu'il faut faire les deux ? Lagarde et Michard, je ne sais pas si cela débouche sur la paraphrase, mais en tout cas, ils étaient... il y avait un côté très intuitif pour des élèves sans doute qui n'étaient pas... les nôtres. Une question aussi « vasouillarde » ne les fera absolument pas réagir. La question... Ils n'iraient pas dans le sens de la question. Ils diraient :

- « Qu'est-ce que vous attendez ? »... « Vous sentez... Les pages de Rabelais... Vous apprécierez... – Non, non je n'apprécie rien du tout, je ne sens rien... »
- 74 **Tout à l'heure, on en était arrivé à la lecture méthodique, on va laisser la lecture méthodique, mais je voudrais que l'on revienne à la pratique de l'explication en classe : du travail, du discours sur les textes en classe. Est-ce que la paraphrase à sa place dans le discours informel en classe ?**
- 75 Ponctuellement, sous forme... Est-ce que tu veux savoir si ça mériterait que l'on s'y arrête un moment précis dans l'étude ou dans la préparation ou moi je le ferais plutôt... En tout cas quand je présente le commentaire composé ou l'explication de texte oral – alors là j'attends qu'on me dise la différence... j'aimerais bien qu'on m'explique la différence qu'il y a entre explication de texte à l'oral et commentaire composé à l'écrit... dans les textes... ça a l'air clair... dans les textes c'est toujours plus clair – sinon je ne lui réserve pas... jusqu'à maintenant... cela fait 4 ou 5 ans, je ne lui accorde pas une place précise, j'attends... Mais est-ce que là encore inconsciemment je ne l'empêche pas par certains traits du cours ? Autrement je n'y consacre pas de la place et j'attends qu'il y ait faute pour partir de l'erreur de l'élève. Et là je n'ai même pas jugé utile pour une seule personne de dire, tout à l'heure pour le premier commentaire, de pointer. Je n'ai même pas eu à prononcer le mot alors que je savais qu'on allait en parler. J'ai simplement expliqué pour la personne, parce que l'erreur n'a pas été répandue. Et à l'oral, même quand on fait ça entre nous... J'attendrais plutôt l'erreur de l'élève... je ne vois pas comment l'intégrer... ou alors il faudrait qu'il y ait des exercices, des manuels...
- 76 **Ce n'était pas tout à fait ma question, mais elle la rejoint. Pas en terme de choix pédagogique, mais en terme de pratique ordinaire. Je veux dire, est-ce que dans la classe il y a spontanément de la paraphrase ?**
- 77 Ah d'accord ! C'est plus simple... [8 secondes] Je ne sais pas, c'est étrange, pourquoi cela ne m'a jamais... non parce que... cela doit bien arriver quand même... J'ai encore fait une explication hier de Robbe-Grillet... j'ai pas eu l'impression... cela vient peut-être de ma pratique qui est peut-être un peu directive et... non, j'ai pas l'impression qu'elle émerge, j'ai pas l'impression que... de la sentir venir ou d'être obligé de relancer l'élève en disant : « Expliquez ou vous dites la même chose que »... Non je ne crois pas. Mais cela doit être inquiétant si les autres te disent qu'ils la rencontrent et que je ne la vois pas. Je vais sortir bouleversé. Non je n'ai pas l'impression, il faudrait réfléchir, mais non je ne crois pas. Parce que... non, je ne crois... elle doit être là de temps en temps, mais j'ai pas le sentiment qu'elle est majoritaire... Et que ce serait un obstacle à... parce que d'abord si c'était un obstacle, je le ressentirais tel quel, je le verrais plus souvent... donc cela... mais en même temps je vais voir la paraphrase partout. Mais l'oral se prête moins peut-être parce que justement il n'y a pas cette linéarité, et peut-être il y a possibilité qu'un mot dedans même à la fin d'une paraphrase soudain... il suffit d'ajouter... je ne sais pas quel mot d'ailleurs, mais... finalement tout de suite cela sauve l'oral. L'écrit c'est plus dur. En tout cas dans la pratique quotidienne... en seconde l'explication de texte je la pratique de façon très très lâche, c'est-à-dire très, justement dans cet univers... Je ne sais pas, tu as des classes ? P m'a dit que...
- 78 **J'en ai plus, non. Il y a trois ans maintenant.**
- 79 Je ne savais plus tout à l'heure...
- 80 **C'est encore tout frais.**
- 81 C'est encore tout frais, d'accord.
- 82 **Et puis, je maintiens...**
- 83 Tu as abandonné complètement pour te consacrer à la formation.
- 84 **Oui.**
- 85 Et pour des gens qui ont déjà le CAPES de lettres ou... les deux.
- 86 **Et puis les professeurs d'école.**
- 87 Et les professeurs d'école également,... et en littérature, en didactique ?
- 88 **Didactique du français.**
- 89 Didactique du français... Je me posais la question. Mais en seconde, justement je trouve que c'est la grande liberté, c'est d'éviter d'arriver à quelque chose de très construit. En seconde, peut-être puisque c'est moins rigoureux... Ca ne veut pas dire que c'est pour ça maladroite et incorrect... Non je ne vois pas. En tout cas je ne la ressens pas. Pour moi ce n'est pas un obstacle à l'explication de texte, j'arrive très vite à retomber... là encore parce que j'ai des attentes. Il faudrait travailler sur des textes...
- 90 **Moi je pense à deux choses, précisément, à un élève qui en classe ne comprend pas un texte, ne comprend rien. Dans du Rabelais, du Rousseau... les élèves ne comprennent pas, cela arrive... cela se passe comment ?**
- 91 Ah ! oui d'accord. Je vois effectivement la...
- 92 **Oui c'est très... cela manque de subtilité mais ça ne veut pas être subtil.**
- 93 Non mais il faut en fin de journée, quand on a déjà eu quelques heures de cours...
- 94 **Je pense à ça, à ces moments spontanés.**
- 95 Alors traduction ou paraphrase. Parce qu'il y a chez Rousseau, quand on a été dans les *Confessions*, oui...

Alors finalement, oui, quand un élève dit « Mais je ne comprends pas ce qu'il veut dire », est-ce que là à ce moment-là ma phrase s'apparenterait à de la paraphrase ou à une simple traduction.

96 **La mienne ou la sienne.**

97 La mienne ou la sienne. Ce n'est forcément pas la sienne s'il ne comprend pas. S'il ne comprend pas, il attend la mienne ou celle d'un camarade. Alors est-ce que ça a nom *paraphrase*... Si, si, finalement... On appelle *traduction*, plus... dès l'instant que c'est dépourvu de tout commentaire, est-ce que cela mérite le nom de *paraphrase*, après tout finalement c'est peut-être quelque chose de... parce que qui dit *paraphrase*, je ne l'ai peut-être pas dit au début de notre entretien... Ça a l'air très négatif, finalement... oui mais pour moi, je l'assimile à un reproche...

98 **On est d'accord.**

99 Mais finalement, peut-être qu'à l'issue de ce bref entretien, je dirais que la paraphrase c'est peut-être lorsque l'on dit... oui faire comprendre à un élève ce qu'il ne comprend pas c'est peut-être de la paraphrase et dans ce cas-là cela n'a rien de négatif, ni de condamnable.

100 **On touche un truc... tout à l'heure tu as parlé de traduction du texte. C'était justement en opposition au commentaire et la paraphrase apparaissait un peu comme une traduction de texte non suffisante. Et là maintenant, je ne parle pas de contradiction, parce qu'il n'y a pas de contradiction, on n'est pas dans le même registre... on n'est pas au même endroit de l'argumentation. Mais maintenant, en revanche, la traduction tu l'opposes à la paraphrase. Il y aurait d'un côté la paraphrase et de l'autre côté la traduction.**

101 Oui

102 **Une explicitation.**

103 Oui, oui.

104 **Et cela j'aimerais bien que tu me dises, justement comment tu places les mots et...**

105 Bon alors déjà, en prenant tout à l'heure, tu disais Rabelais te venait en tête... mais alors ça Rabelais, se prête à une traduction, mais ça c'est évident : traduction de la langue. Ce qui fait souvent obstacle au sens... quand même dans la classe... ce qu'on voit c'est quand même la langue. Quand ils ne comprennent pas Rousseau... ce n'est pas seulement parce qu'on est dans l'allusion... quand Rousseau évoque sa sexualité et tout ça, c'est quand même très souvent des barrages de la langue. Je l'ai encore vu l'autre jour... pour *élite*, le mot *élite*... Ils ne savent pas ce que c'est que l'élite. Dans ces cas-là, je n'ai pas à faire de la paraphrase sur le mot *élite*, je n'ai qu'à donner le mot *élite* et le sens après... Je n'ai pas d'exemple en tête... Donc les textes du XVI^e on est amené à les traduire. Je ne pense pas dans ces cas-là faire de la paraphrase, quand je lis les textes de Du Bellay, lorsqu'il dit « seigneuriser » ou lorsqu'il tombe dans des néologismes... parce que *traduire* c'est un mot, *paraphrase* c'est une phrase... enfin paraphrase... ce qui les bloque, les élèves,... très souvent, en dehors de l'allusion ou de l'implicite ou de la pudibonderie de Rousseau... c'est le mot qu'ils ne voient pas dans la phrase, dont le sens leur échappe. Mais après quand si on en donne un autre, le mot *élite* ou le mot de ce qu'ils avaient... C'est traduit par [inaudible], sinon confronté... la traduction... Je crois que c'est ça. En tout cas j'opposerais, si je considère que la paraphrase est quelque chose de négatif et comme je l'ai en tête... Ce qu'on m'a toujours dit, finalement je reproduis ce qu'on m'a dit, on a dû le mettre dans des copies où j'ai dû entendre que le prof. disait quand j'étais moi-même élève, c'est de la paraphrase sur le fond... donc je savais, je vis sur cette représentation, mais ça c'est un grand classique. Chez les enseignants c'est de reproduire... ce n'est pas forcément bon.

106 **Et puis rassure-toi ce sont des cas... très partagés. C'est négatif dans tous les discours. Le mot *paraphrase* employé de façon positive c'est...**

107 Extrêmement rare.

108 **Sauf en linguistique.**

109 Oui peut-être, oui... Mais sinon quand on est confronté à un texte complet... Mais à ta question, je ne peux pas t'apporter de réponse tout de suite... Je... C'est intéressant en même temps ce que tu dis là... Parce que... quand est-ce que j'ai pu être confronté à un passage complet, ou à un texte... alors ce ne serait pas... Ce qui les gêne ce sont les mots... enfin je veux dire en seconde... ce que je leur ai donné hier, un texte de Robbe-Grillet, les a déconcertés parce qu'il ne répondait pas à ce qu'est un texte littéraire. Voilà, parce que malgré tout, intuitivement... C'est vrai ils arrivent en seconde, souvent les collègues n'ont pas eu le temps, puisque c'est dans leur programme. Ils n'ont pas non plus la qualité d'écoute nécessaire... Les textes littéraires, et tu le sais, s'ils en connaissent lorsqu'ils arrivent en seconde. Ils n'ont fait que ça, presque. Les « Molière » comme s'il en pleuvait. Ils ne parviennent pas... mais ils ont... Ils savent ce qu'est un texte. On peut leur donner dix textes ; ils vont les classer spontanément. Ils diront « Ca, ça n'en fait pas partie ». Et Robbe-Grillet, en première ES, première générale... certains, non... ça ne répond plus à ce qu'ils attendent. Parce que justement l'univers des objets, s'intéresser sur un paragraphe à un quartier de tomate... Il y avait ça et puis il y avait avant. Cela les dérouté. Il y a Prévert ! Alors Prévert, le petit déjeuner du matin, il y avait le sucre et la tasse, tout ça. Alors il y a une fille qui m'a dit l'autre jour, « L'explicitation est très intéressante ». Et elle m'a dit à la fin « C'est nul ! ». « Pourquoi vous ne

l'avez pas dit au début ? Ça aurait été intéressant, vous le dites à la fin, une fois que l'explication est à moitié faite, ce n'est pas drôle, il fallait le dire avant. ». Et là on a travaillé sur... Pourquoi... « C'est banal, c'est quotidien »... Donc ils attendent du texte... On s'éloigne peut-être un peu... Mais en même temps quand ils disent de traduire, ça n'exige aucune traduction. Alors peut-être que si j'avais commenté... Si je leur avais demandé de commenter le poème de Prévert, intitulé « Déjeuner du matin », étant donné qu'il est dépourvu de tout artifice ou presque de langage, la simplicité les déconcerte. « On n'aura rien à dire ». Et peut-être que cela débouche plus facilement sur la paraphrase que de leur donner du Victor Hugo. Alors là c'est du gâteau, pas de mérite. C'est pour ça d'ailleurs que Hugo a toujours la cote dans les commentaires de textes. Alors là, on peut ouvrir *Quatre-vingt-treize*, sur n'importe quelle page, on arrive à trouver dix figures de style. Et surtout autre chose... Alors j'aurais du mal à répondre sur « paraphrase et traduction. »

110 **Je peux te poser la question autrement...**

111 Oui, oui.

112 **D'une autre façon, par exemple... lorsqu'un élève... je ne sais pas si cela t'arrive de parler à un élève d'un film... pas en classe, entre deux cours, entre deux portes... Est-ce que cela t'arrive de parler à un élève ? Ou est-ce que cela leur arrive de dire « Tiens on a vu tel truc ? »**

113 Non c'est très rare, finalement... Je ne sais pas si c'est une question de génération, mais je le trouve très peu dans les copies et les... je trouve qu'à mon époque, si tu veux il y a dix ans c'était... Il y avait davantage de passerelles. Tu sais que le sujet de type 3, l'ex-type 3, prêtait d'avantage à puiser dans le cinéma... mais il y a très peu de références... et même dans la conversation, même entre deux portes... pourtant je voudrais vraiment bien discuter... C'est pour ça... non.

114 **Parce que comment parlent-ils des films ? Quand on leur demande de parler d'un film, qu'est-ce qu'ils font comme discours sur ce film ? Qu'est-ce qu'ils produisent comme discours sur ce film ?**

115 Je ne sais pas, parce qu'on n'est pas très très surpris : ils sont à la fois très lisibles... c'est-à-dire s'ils disent qu'ils ont aimé *Titanic*... C'est parce que l'acteur est beau. Je ne sais pas si... Est-ce qu'ils racontent le film ? Je ne sais pas justement s'ils ont tendance à... je ne sais pas, mais ils sont justement aussi gênés... moi je le sais, quand j'ai fait des textes littéraires ils sont très gênés pour dire ce qu'il leur a plu. Souvent... ou alors à propos de musique, ou une chanson ou le Rap. Ils rencontrent les mêmes difficultés. Parce qu'ils tournent un peu en rond « Et moi cela m'intéresse, parce que c'est beau... parce que... » Voilà. Mais sinon ils ne racontent pas... non ils ne racontent pas... je n'ai pas cette tendance-là... Même pas... et j'ai très peu de références de films en général. Est-ce que cela vient de la pauvreté du cinéma ou alors, là encore de ce qu'ils savent... Ils savent très bien que citer *Titanic* dans une copie c'est prendre un risque énorme, donc peut-être qu'ils sont modernes aussi par rapport à ce qu'ils savent et ce que l'on attend d'eux. Donc, moi je n'ai pas, je ne peux pas te dire ici... je suis vraiment impuissant... enfin on fait du théâtre actuellement sur le *Cercle des poètes disparus*, quand ils nous parlent de ça c'est toujours en comparaison, par rapport à ce que l'on fait...

116 **Et Pivot, par exemple, lorsqu'il... Pivot, parce que c'est le seul dans le monde visuel à tenir un discours sur les textes littéraires. Qu'est-ce que fait Pivot pour nous parler de textes ? Est-ce que pour toi ce n'est pas de la paraphrase ?**

117 Le discours de Pivot...

118 **Est-ce que ce n'est pas de la paraphrase ? Quelle peut être la différence entre la paraphrase et ça ?... C'est une vraie question... Pour moi cela en est, mais...**

119 [10 secondes] Je ne sais pas... en même temps... des phrases que j'ai en tête mais j'ai pas vu récemment... mais j'ai en tête des phrases où il montrait très bien... il y a des phrases qui traitent que... qui montraient que... oui le discours... quand même le discours de Pivot est infiniment moins... peut-être moins... moins axé sur le style... On passe très vite à... je ne sais moi, l'idée que j'en garde c'est un discours presque social, non ? Il me semble que c'est toujours... moi c'est ça l'image que j'ai alors est-ce que c'est... c'est peut-être de pas dire, mais parce qu'il est par obligation face à des auteurs contemporains et que l'on n'a pas le recul nécessaire face aux auteurs contemporains. Je ne suis pas sûr que... Quand les auteurs parlent eux-mêmes de leur livre, il faut savoir s'ils ne sont pas aussi dans la paraphrase... entendre Duras parler d'elle-même... et d'abord elle explique beaucoup si elle est [inaudible]. C'est ça : « Le début, des fois, vous montrez très bien que » C'est ça... et surtout le jugement forcément positif avec en même temps avec un côté promotion, enfin... tout cela est très confus forcément, je ne sais pas, tout cela se brouille. Alors est-ce que cela ne conduit pas inévitablement à cette paraphrase, si on mélange à la fois la promo, quand on s'adresse et que l'on veut toucher un large public. Est-ce qu'il y a un vraiment un travail de fond ? Moi je reviens toujours à cette question obsédante du style qui fait, je crois que j'arriverais sans avoir lu tout Victor Hugo... mais je crois que l'on arrive à identifier, on voit très bien qu'il y a une patte, une griffe. C'est quand même ça qui fait qu'on connaît. Et ça on évite forcément la paraphrase si on est capable de mettre les textes en relation. Cela aussi c'est une des caractéristiques. Je ne suis pas sûr que Pivot, indépendamment du thème, mette toujours les textes... C'est pas qu'il en a pas la capacité mais

parce qu'il ne veut pas le faire... Moi j'aime beaucoup Annie Ernaux et je me rends compte que plus elle écrit et plus elle peut être... Quand il invite Annie Ernaux, on voit bien, on tombe très vite dans la dimension sociale, psychanalytique... Non, là encore j'aimerais bien, maintenant avec ce que tu me dis là, parce que finalement cela m'intéresse, poser des questions.

120 **Pour être... parce que... c'est intéressant... les exemples que tu me donnais sur Pivot, ça me faisait rire parce que cela renvoie à quelque chose quand même d'entendu. Ce n'est pas juste une représentation à moi. Mon idée, ma thèse, globalement c'est il y a des pratiques sociales sur... culturelles disons... de discours sur la culture ; que ce soit les livres, la musique, le cinéma. Et l'école a une pratique extrêmement spécialisée. Et ma question c'est : comment on fait lorsqu'une pratique sociale est légitime... le discours sur la culture... se trouve un peu en inadéquation avec le discours autorisé à l'école ? j'ai comme l'impression que de plus en plus il y a une coupure très nette...**

121 Est-ce qu'il faudrait modifier... Oui

122 **C'est là que...**

123 À l'école...

124 **En tout cas je me pose une question sur la capacité des élèves à entendre un discours de rupture...**

125 Mais l'entendent-ils ?

126 **Mais non justement... les échecs sont quand même violents.**

127 Oui c'est-à-dire faire... mais quand je pensais tout à l'heure... parce que moi je... pour avoir fait quand même du latin... l'explication latine qu'on faisait était plus linéaire, de toute façon. Et je me rends compte qu'à certains moments j'ai bien croisé cette tentative de faire du mot par mot, de prendre l'adjectif, etc. Et on voit bien que ce n'est pas ça du tout qui est la solution dite littéraire. On sent très vite que l'on a... que l'on prend beaucoup de distance avec le texte. Alors pour se donner bonne conscience, Pivot va nous lire dix lignes... mais... soit si je me souviens bien... mais je ne l'ai vraiment pas vu récemment, parce que ce n'est pas trop ma tasse de thé... soit il dit : « C'est vraiment beau », finalement qu'est-ce qu'il dit d'autre que nous ? Il ne dit pas pourquoi. Et finalement c'est les Français parlent aux Français : c'est un discours pour initiés. Je pense que s'il a majoritairement un public d'enseignants, c'est peut-être qu'eux-mêmes retrouvent un discours. On ne le dit pas que c'est beau puisqu'on le sent intuitivement. Mais là un élève ne le perçoit pas : il ne peut pas savoir pourquoi c'est beau. Mais je ne pense pas qu'il y ait un grand retour... Lire quatre ou cinq extraits d'une œuvre, cela ne peut pas... Mais en même temps qu'est-ce que l'on peut faire dans ce genre d'émission ? Il y a aussi Patrick Poivre d'Arvor qui doit le faire. Je ne l'ai jamais vu son émission, enfin sur TF1 en tout cas. Je l'ai déjà vu sur LCI parler avec un peu plus de temps : mais là aussi...

128 **Il interroge des gens sur leurs lectures, des gens, pas des spécialistes. « Moi j'ai aimé parce que cela me faisait penser à... »**

129 C'est ça. Voilà la phrase : « cela me fait penser à ». Et être capable de tisser des liens entre des textes... je crois que c'est la force...

130 **Mais pas entre les textes...**

131 Entre les textes ou entre... ah ! oui, entre les personnes... ah ! oui d'accord... cela aussi... je crois que tout est dans l'interactif... C'est le gage... Peut-être ceux qui ont compris, enfin les meilleurs élèves ou ceux qui répondent aussi bêtement...

Annexe 9

Transcription d'entretiens avec des élèves

(section 7.3.)

On trouvera ci-dessous, outre le guide d'entretien qui m'a servi lors de mes discussions avec les élèves, l'intégralité des transcriptions de ces entretiens.

Avant chaque entretien, je donne quelques informations sur les élèves– dont je respecte l'anonymat, d'où les désignations E1, E2, etc. Précisons que quand les élèves interrogés parlent d'un professeur, ce dernier est ici systématiquement désigné par la lettre P.

Guide d'entretien	p. 748
E1	p. 749
E2	p. 753
E3	p. 758
E4	p. 761
E5	p. 764
E6	p. 768
E7	p. 773
E8	p. 777
E9	p. 782
E10	p. 787

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ÉLÈVES

- Qu'est-ce que commenter un texte pour vous ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? Depuis quand pouvez-vous dire que vous commentez des textes ? En aviez-vous l'habitude en collège ?
- Quel est pour vous le plus gros défaut d'un commentaire de texte ? Quel est, selon vous, le plus gros défaut d'un commentaire de texte au yeux d'un professeur de français ?
- Avez-vous eu des remarques négatives sur vos copies ? Lesquelles ? En avez-vous vu sur des copies de copains ? Lesquelles ? Quelles ont été vos réactions en voyant ces remarques ?

- Qu'est-ce que la paraphrase pour vous ? Pouvez-vous donner une définition personnelle ? Un exemple précis ?
- Quand avez-vous entendu le mot *paraphrase* pour la première fois ? Est-il utilisé en cours par votre professeur de français actuel ? L'était-il par d'autres professeurs auparavant ? Dans quelles circonstances ?
- Avez-vous déjà trouvé ce mot dans une de vos copies (ou l'avez-vous entendu lors d'un oral blanc) ? Pouvez-vous donner des précisions ? Vous revoyez-vous en train de lire (ou d'entendre) la mention *paraphrase* ? Quelle réaction avez-vous eue ? Pensiez-vous alors que vous aviez effectivement fait de la paraphrase ?
- Est-ce que, d'une façon générale, vous paraphraser ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ? Avez-vous un exemple de texte où vous avez eu l'impression de paraphraser ? Avez-vous un exemple de texte où on vous a reproché de paraphraser ?

- Avez-vous eu un cours sur la question de la paraphrase ? Ou des interventions ponctuelles, des remarques ? Quand, quelle fréquence, sous quelle forme ?
- Avez-vous eu l'impression qu'on vous a appris à ne pas paraphraser ? Pouvez-vous donner des précisions ?
- Que faudrait-il faire pour mieux aider les élèves à ne pas paraphraser ?

- Pourquoi la paraphrase est-elle négative, pour vous ? Pour quelle raison est-elle dévalorisée au lycée ?
- Avez-vous eu l'impression que l'on vous demandait, avant le lycée, de paraphraser ? Pouvez-vous donner des détails, des exemples ? N'est-ce plus jamais le cas en lycée ?
- La paraphrase a-t-elle une place dans la lecture méthodique ? Quelle est la différence entre la paraphrase et le résumé de texte ?
- Avez-vous déjà eu l'impression qu'un professeur faisait de la paraphrase ?

E1

classe : 1^{ère} L

âge : 16 ans.

sexe : masculin.

moyenne en français : 12,63.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 14 / 5,63.

moyenne générale : 14,7.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 14,7 / 7,7.

- 1 **Première question, pour vous c'est quoi un commentaire de texte ?**
- 2 Commentaire de texte, je pense que c'est étudier un texte dans le sens, ce qu'a voulu faire passer l'auteur à travers ses propres mots et à travers ses personnages.
- 3 **Alors étudier comment ?**
- 4 Vous pouvez répéter ?
- 5 **Étudier, vous dites ; étudier un texte, comment ?**
- 6 Ben dans le sens pourquoi avoir choisi tel ou tel mot, telle ou telle expression, notamment des phrases spéciales.
- 7 **Pour essayer de reformuler, si j'ai bien compris, pour essayer de retrouver ce que l'auteur...**
- 8 A voulu faire passer.
- 9 **D'accord, est-ce que vous aimez ça ?**
- 10 Oui, j'aime bien, j'aime assez.
- 11 **Et ça marche ?**
- 12 Oui.
- 13 **Est-ce que vous avez éprouvé des difficultés, la première fois que vous avez eu un commentaire de texte ?**
- 14 La première fois, peut-être pas mais c'est vrai qu'il y a certains textes sur lesquels les idées sont assez confuses, quoi, ou enfin j'arrive pas à bien assimiler ce qu'il veut faire passer.
- 15 **Lesquels, quel genre de textes ?**
- 16 J'ai pas réellement d'exemples en tête. Quels textes, ça c'est... ?
- 17 **Est-ce qu'il vous est arrivé récemment d'avoir un texte ?**
- 18 Récemment, non. Plus l'année dernière, mais cette année puisqu'on n'en a pas encore fait encore beaucoup, cette année pas encore, non.
- 19 **Donc l'année dernière, vous aviez un commentaire de texte dans quel cadre ?**
- 20 C'est pas un cadre précis, c'était vraiment pour l'exercice, l'exercice en lui-même.
- 21 **Et vous avez un souvenir, une fois où vous avez eu une difficulté ?**
- 22 Non, non franchement non. Je n'ai pas vraiment de souvenir.
- 23 **Si ça vous revient, vous le dites. Qu'est-ce qu'il faut faire pour réussir un commentaire de texte ?**
- 24 Commentaire de texte, déjà, ce qu'il faut, c'est sortir, enfin nous ce qu'on nous a appris, c'est sortir des axes. Donc, qu'est-ce qui... Généralement, à la lecture d'un texte, on voit très bien qu'il est basé sur certains axes et donc étudier et approfondir justement ces axes.
- 25 **C'est quoi un axe ?**
- 26 Un axe, ça peut être une idée, ça peut être une façon de l'écrire, l'utilisation du champ lexical particulier, des champs lexicaux particuliers.
- 27 **Alors vous avez dit au début : « Comme on nous l'a dit »... Qui ?**
- 28 Les professeurs, ce qu'on nous a appris au travers des manuels.
- 29 **Dans quelle classe ?**
- 30 Seconde ainsi que première.
- 31 **Avant ?**
- 32 Avant, non pas du tout.
- 33 **Vous n'avez jamais commenté de textes ?**
- 34 Avant le lycée ? Non, du tout, jamais.
- 35 **Alors lorsque vous faisiez par exemple, vous vous rappelez le brevet des collèves ?**
- 36 Oui.
- 37 **Il y avait un texte et on vous posait des questions sur le texte. Quelle est la différence entre les questions qu'on posait sur le texte, on va dire les questions de compréhension, par exemple, vous vous rappelez, il y a des questions de vocabulaire, grammaire ?**
- 38 Oui, oui vaguement.
- 39 **Quelle est la différence entre les questions de compréhension et le commentaire qu'on vous demande**

- ici ?
- 40 Ben la particularité du collège, c'est que, enfin moi personnellement, je n'ai fait que réellement de l'argumentation, tout ce qu'on a fait c'était de l'argumentation et donc les questions étaient basées un peu sur les thèses de chacun des auteurs, enfin, les thèses présentées et compagnie, mais le commentaire composé quand je m'y suis confronté l'année dernière, les questions étaient réellement des questions pour éclaircir les axes et afin de pouvoir les exploiter plus tard.
- 41 **D'accord. Et vous voyez une différence très forte ?**
- 42 Ah oui, quand même.
- 43 **Vous parlez de l'argumentation, donc ça veut dire pour vous, ce que vous avez fait en collège pour le brevet, ça correspond plus au type 1 ?**
- 44 Au type 1, oui, oui, nettement.
- 45 **Est-ce que vous aviez eu des remarques négatives sur certaines de vos copies, je vous pose des questions, c'est indiscret, mais en même temps, c'est parce que...**
- 46 Des remarques négatives, enfin négatives, oui et non, enfin c'est peut-être ne pas aller assez loin, pas assez approfondi ou certaines techniques que je n'ai pas utilisées ou que j'ai pas exploitées, comme le dernier texte que j'ai fait, par exemple, je sais qu'il y avait un problème de rêve et de réalité, on parlait du bovarysme et donc ce rêve-réalité est passé après le point de vue de l'auteur, c'est ce que j'ai pas exploité par exemple.
- 47 **Et alors dans ces cas-là, la remarque elle est en marge ?**
- 48 Remarque qu'on met en marge, enfin ce que j'avais mis, c'était ça mais en fait, il avait mis surtout sur le point, le professeur avait mis surtout sur le point de vue narratif.
- 49 **Est-ce que ça vous est arrivé d'avoir une mention négative comme ça dans la marge *paraphrase* ?**
- 50 Paraphrase... non, pas réellement.
- 51 **Est-ce que ça vous dit quelque chose ce mot ?**
- 52 Oui, c'est réellement reprendre bêtement les termes inscrits dans le texte sans pourtant les expliquer.
- 53 **Oui. Cette définition vous vient d'où ?**
- 54 Des professeurs.
- 55 **Depuis quand ?**
- 56 Depuis l'année dernière.
- 57 **Vous n'aviez jamais entendu le mot *paraphrase* avant ?**
- 58 Enfin *paraphrase*, si, vaguement mais réellement le terme allusoire au collège mais la définition a été réellement donnée l'année dernière.
- 59 **Je voudrais rester encore un moment sur la question de la paraphrase, bon est-ce que vous avez déjà eu des copies de camarades, par exemple, où vous avez le mot *paraphrase* ?**
- 60 Non, non pas réellement.
- 61 **Cette année, est-ce que par exemple votre professeur l'utilise oui ou non dans les copies ?**
- 62 Ou tout du moins, dit de l'éviter. Mais je peux pas vraiment dire, non je ne pense pas qu'on a rencontré de la paraphrase dans les copies en elles-mêmes.
- 63 **Donc pour vous aucun élève ne paraphrase ?**
- 64 Jusqu'à présent, je n'en ai pas rencontré.
- 65 **Et donc ce n'est pas un objet de discours, c'est pas un objet de cours, je veux dire ?**
- 66 Non. Du tout. Ou réellement en courant d'air pour l'expliquer, pour l'éviter quoi mais... pas parce qu'on l'a rencontré.
- 67 **Je reprends votre définition : « C'est reprendre bêtement ce qui est dans le texte et sans expliquer ». Expliquer, ça veut dire quoi ?**
- 68 Ah « expliquer », c'est au lieu de se contenter de « recopier la phrase », c'est de dire pourquoi l'auteur utilise tel ou tel degré dans ses termes et pourquoi il utilise certains temps sur les verbes.
- 69 **C'est bien, je vous laisse continuer, ça m'intéresse bien.**
- 70 Je ne vois pas quoi ajouter, c'est réellement expliquer l'utilisation plus que le redire.
- 71 **Vous expliquez pourquoi l'auteur, deux fois de suite, pourquoi l'auteur utilise tel degré, pourquoi il utilise tel temps et plus haut, vous aviez justement dit, tout au début, commenter un texte, c'est étudier un texte pour voir ce que l'auteur a voulu faire passer. Le travail de commentaire consiste à retrouver ce que l'auteur a voulu dire. Alors moi une question que je me pose, c'est une question qui est... à laquelle je ne vous demande pas une réponse, personne ne peut donner une réponse mais je vous demande en revanche votre avis, comment faire, si l'auteur a déjà écrit un texte et si on cherche à dire pourquoi il a dit ça, pourquoi on ne se contente pas de la lecture, comment ça se fait qu'on ait besoin d'expliquer ce que l'auteur a voulu faire alors qu'il l'a fait ?**
- 72 Je pense qu'expliquer le message de l'auteur permet peut-être de mieux l'assimiler.
- 73 **Oui...**
- 74 En trouvant nous-mêmes les méthodes, les moyens, enfin tout ce qu'il a mis en œuvre pour comprendre le

message qu'il a fait passer, peut-être mieux l'assimiler nous-mêmes parce qu'une simple lecture peut être fait en survol et puis on ne peut rien en retenir.

75 **Donc c'est décortiquer le texte pour finalement mieux l'assimiler.**

76 Oui, je pense.

77 **Est-ce qu'on peut trouver dans le commentaire de texte quelque chose que l'auteur n'a pas voulu ?**

78 Peut-être oui, parce qu'une explication reste encore sur une initiative personnelle et non sur ce que nous, sur les idées sur lesquelles nous sommes réceptifs, je pense qu'il y a peut-être des fois des mauvaises assimilations ou des contresens ou... aussi inventer quelque chose que l'auteur n'y a peut-être même jamais pensé.

79 **C'est problématique ?**

80 Peut-être dans une étude du type poème. Tout ce qui est la poésie et le jeu sur les sonorités et compagnie, on nous a expliqué qu'il y avait certains auteurs qui utilisaient les jeux sur les sonorités et puis il y a certains élèves aussi qui voient que des jeux de sonorités partout, donc c'est surtout sur la poésie... sur les textes littéraires en prose, non, pas réellement.

81 **Vous faites la distinction entre poésie et prose. Pour vous quel est le type de textes le plus facile à expliquer, poésie ou prose ?**

82 C'est... Je ne peux pas réellement dire qu'il y en a un plus facile que l'autre, je dirais... c'est différent. La poésie, il n'y a pas que les mots, il y a aussi la mise en forme dans la forme du poème, les sonorités à prendre en œuvre et compagnie alors qu'en prose on n'a pas réellement tout ce problème, on se base plus sur la forme des phrases et sur les temps, plus sur la grammaticale que... sur un point grammatical, sur un point visuel. Je ne peux pas réellement dire ce qui est le plus facile, plus l'un que l'autre mais ce qui est vrai en poésie, il y a peut-être plus de pièges. Plus de pièges dans lesquels il ne faut pas tomber et puis faire attention, parce que la poésie demande un peu plus d'attention que les proses.

83 **Dans les textes justement, est-ce que les siècles comptent, est-ce que c'est plus facile d'expliquer un auteur actuel ou un auteur ancien, entre le XVI^e on va dire et le XX^e siècle, est-ce que vous voyez une différence ?**

84 Oui, quand même puisque chaque texte est imprégné du contexte de l'époque, puis le contexte contemporain, on comprend mieux que le contexte du XVI^e et certains auteurs, en particulier dans les auteurs engagés, ils se basent sur leur contexte contemporain donc à eux et donc nous n'étant pas dans ce domaine, on ne peut pas réellement bien assimiler ou voir pourquoi ils utilisent tel ou tel terme, pareil pour le vocabulaire, le vocabulaire a évolué au fil des siècles et certains mots n'ont pas le même sens.

85 **Et on a plus de risques de paraphraser avec des auteurs du XVI^e ou avec des auteurs du XX^e ?**

86 Peut-être avec des auteurs du XX^e parce que les auteurs du XVI^e justement, comme le vocabulaire change, on a une démarche plus facile dans la recherche de compréhension des termes, le sens réel des mots qu'ils ont voulu utiliser mais dans le sens du XX^e, on n'a peut-être pas cette démarche qui vient automatiquement comme justement, on est dans ce domaine, on le comprend plus facilement et il nous paraît plus évident et donc il y a plus de chance de paraphraser je pense.

87 **Et en prose et en poésie, est-ce qu'il y a un risque de paraphrase plus grand dans l'un ou dans l'autre ?**

88 Je pense plus la prose puisque la poésie se sert beaucoup d'images, de métaphores et les métaphores sont déjà plus expliquées que des phrases qui peuvent paraître anodines en prose.

89 **Donc en fait, c'est logique. Une dernière question... Est-ce qu'au collège vous avez eu la sensation, à la place où vous êtes, vous avez eu l'idée qu'au collège finalement vous aviez l'habitude de faire de la paraphrase ou pas ? Ou vous, ou les élèves je veux dire, est-ce que la paraphrase, c'est quelque chose qui était courant au collège ou pas ?**

90 Peut-être, je pense.

91 **Dans quel cadre ?**

92 Dans quel cadre, je pourrais pas trop vous dire mais c'est surtout parce que du fait que le commentaire composé est un exercice nouveau, surtout en seconde, je l'ai réellement ressenti comme un exercice nouveau puisqu'on n'y était pas du tout confronté. Au collège, on nous a donc pas expliqué les pièges à éviter, les paraphrases à éviter donc c'était un problème qui revenait peut-être plus facilement. Qui peut revenir plus facilement au collège, oui.

93 **Est-ce que vous avez fait des résumés de textes ?**

94 Oui.

95 **Dans le cadre du type 1, je suppose. Quelle est la différence entre la paraphrase et le résumé ?**

96 Entre la paraphrase et le résumé. Ben, justement le résumé est l'utilisation de termes propres à celui qui fait le résumé, donc il n'a pas à reprendre les termes de l'auteur. Il doit expliquer comment il le sent et comment les mots lui viennent à sa manière, donc, comment dire, les mots lui viennent spontanément et donc le retranscrire comme ceci et je pense que dans un résumé, la paraphrase est déjà beaucoup plus évitable.

97 **Alors du coup, il faut se retrouver dans la définition plus haut, la paraphrase c'est donc reprendre ce**

que dit l'auteur, mais c'est reprendre les termes, eux-mêmes.

98 Oui, les termes, eux-mêmes. Les termes, tels qu'ils sont dans le texte.

99 **D'accord. Sans aucune modification.**

100 Sans aucune modification.

101 **D'accord, donc le résumé oblige à une modification ?**

102 Oui.

E2

classe : 1^{ère} L

âge : 16 ans.

sexe : féminin.

moyenne en français : 13,5 .

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 14 / 5,63.

moyenne générale : 13.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 14,7 / 7,7.

- 1 **Pour commencer tout simplement, pour vous c'est quoi commenter un texte ?**
- 2 C'est expliquer ce que l'auteur a voulu dire par ses sous-entendus, par le fond du texte pour pouvoir le comprendre plus en profondeur.
- 3 **Comment « expliquer » ?**
- 4 En le lisant, on voit ce que l'auteur veut dire mais si on l'étudie plus profondément, si on arrive à voir derrière si, les mots bon d'accord, mais derrière les mots il y a, enfin l'auteur a un sentiment, donc on prend le sentiment de l'auteur, on comprend sa volonté, ce qu'il va nous faire passer, c'est...
- 5 **Est-ce qu'on comprend mieux en expliquant qu'en lisant ? Est-ce que vous avez des exemples sur un texte par exemple que l'explication permet de mieux comprendre ?**
- 6 Ben oui par exemple, là on a étudié Rousseau il n'y a pas longtemps. Il renverse de l'eau sur quelqu'un, sur Mademoiselle de Breil. Et en lisant le texte, on se dit : « Bon c'est juste une maladresse, je n'y fais pas attention » et puis finalement en relisant le texte en disant : « Il y a quelque chose, franchement ça ne s'arrête pas là, il renverse de l'eau, pourquoi, parce que c'est une scène vraiment importante, qu'il a peur, c'est un sentiment de peur » mais comme c'est une autobiographie, on se dit : « Bon ben l'auteur, à ce moment-là, il a eu peur, c'était important pour lui, ça veut dire que c'est vraiment vraiment important ». Et puis si on utilise la psychanalyse, on peut se dire qu'à ce moment-là, il avait envie d'un contact avec elle. Renverser de l'eau sur quelqu'un, ça veut dire qu'il avait envie de la toucher, d'avoir plus que ça, plus que ce qu'il avait, donc il y a un sentiment... enfin... L'auteur veut nous faire passer par un moment anecdotique, vraiment c'est anodin, on ne peut pas deviner ça mais en l'étudiant plus profondément, il va nous dire : « Je l'aime bien, j'ai envie d'elle, j'ai envie que ça continue, que ça ne s'arrête pas là. »
- 7 **D'accord, et en lisant vous n'avez pas eu cette sensation ?**
- 8 Non, pas tout de suite, non.
- 9 **D'accord, OK. Bon on reviendra là-dessus mais je voudrais... On reviendra sur cette définition plus tard. Je voudrais qu'on passe maintenant à l'exercice proprement dit de commentaire de texte. Quelles sont les difficultés du commentaire de texte ?**
- 10 Justement, le commentaire de texte, c'est difficile parce qu'on ne connaît pas l'auteur, on ne connaît pas toujours l'auteur, donc on sait pas vraiment ce qu'il pense derrière. Il y a peut-être une idéologie qu'il faut comprendre pour pouvoir lire le texte puis c'est dur parce que il y a plusieurs façons d'adapter un texte, soit on le prend linéaire, par exemple et puis on se dit : « Bon il y a ça, ça veut dire ça, ça veut dire ça », c'est long, c'est astreignant, c'est compliqué parce que finalement, un texte ça va mais quand on voit derrière, comment dire, on a le texte... On a un texte devant nous et on le voit, on lit, on dit : « D'accord j'ai compris » mais derrière c'est difficile de comprendre ce qu'il veut dire dans ses pensées alors que nous on ne les connaît pas. Il n'y a pas vraiment moyen de le savoir sauf d'essayer de percer le texte.
- 11 **Et comment on fait ?**
- 12 On relit, on relit plusieurs fois et puis on essaie de se demander pourquoi, c'est pourquoi est-ce qu'il a écrit ça, pourquoi à ce moment-là plutôt qu'un autre. Pourquoi il a fait par exemple ce texte en vers plutôt que de le faire en prose, pourquoi est-ce qu'il a été vite, pourquoi est-ce que finalement il écrit, pourquoi est-ce que ses mots sont simples alors que la situation est compliquée ? Ou inversement, pourquoi est-ce qu'il utilise un style élaboré alors qu'en vérité ça ne conviendrait pas ?
- 13 **Donc on essaie de chercher les causes ?**
- 14 Voilà.
- 15 **Depuis quand vous avez l'habitude de commenter des textes ?**
- 16 Depuis cette année vraiment. Non, j'ai commencé l'année dernière mais c'était pas, depuis la seconde, enfin seconde...
- 17 **Pas avant ?**
- 18 Non. Je n'ai pas eu la chance d'avoir des professeurs qui aimaient la littérature, enfin je n'ai fait que de la grammaire avant.
- 19 **Oui, vous n'avez jamais vu de textes en classe, expliqué des textes ?**
- 20 Non. J'ai eu deux ans un professeur en sixième-cinquième, le professeur aimait beaucoup ça, aimait les

livres, les textes, donc on pouvait étudier un texte, savoir ce qu'il voulait dire, on avait fait Victor Hugo, on savait ce que Victor Hugo voulait passer dans ses textes mais après en quatrième-troisième, on n'a fait que de la grammaire donc là, on a carrément perdu le fil...

21 **Et alors en sixième, cinquième est-ce que vous faisiez du commentaire de texte ?**

22 On était un peu jeune quand même. Non, enfin on voyait le texte, on lisait, on essayait de comprendre ce qu'il voulait dire mais ça n'allait pas plus loin.

23 **Je ne comprends pas la différence : en seconde et en première, vous essayez aussi de voir ce que le texte veut dire, si j'ai bien compris, quelle est la différence avec la sixième et la cinquième ?**

24 On va beaucoup plus loin. Dans l'étude du texte de sixième-cinquième, c'était : « Cet auteur nous dit que... ». Je prends les *Misérables*, un exemple. On étudie une partie avec Gavroche, en étudiant on sait que Gavroche, c'est un enfant misérable, embêtant mais si on l'étudiait maintenant, je pense que on pourrait apprendre que peut-être par là, Victor Hugo voulait dire qu'il y a des enfants qui sont comme ça, que... il faut pas s'arrêter là. Victor Hugo s'arrête pas là, il veut dire : « Il faut se révolter contre ça, c'est pas normal, il faut aller plus loin. »

25 **Et en sixième-cinquième, on peut pas comprendre ça ?**

26 On peut le comprendre mais les professeurs ne vont pas si loin.

27 **Pourquoi d'après vous ?**

28 Peut-être qu'ils ont pas le temps, parce qu'il y a des élèves qui sont pas prêts d'entendre ça, ils sont pas capables. Puis bon parce que il y a beaucoup de choses à voir, on voit déjà ça, on voit... on sait déjà, on arrive à comprendre, elle nous explique que cet enfant est misérable mais aussi c'est pas écrit que cet enfant est misérable, c'est pas dit mais on essaie, on le devine, c'est déjà ça, on voit la condition.

29 **Actuellement, donc au niveau lycée, on revient au niveau lycée, on reviendra au collège plus tard, quels sont les grands défauts dans l'explication de texte ? Soit parce que vous les avez rencontrés vous-même, soit parce que vous savez que ce sont des défauts ?**

30 Dans l'étude d'un commentaire ?

31 **Oui, à l'écrit ou à l'oral d'ailleurs. Quels sont pour vous les grands défauts qu'il faut éviter ?**

32 Ce qu'il faut éviter de faire quand on fait un commentaire, pour moi, c'est d'être trop terre à terre, de pas rester au texte, de pas rester au texte. Il ne faut pas lire le texte et rester basique, rester insensible voilà. Il ne faut pas rester insensible au texte, il faut essayer de le comprendre, de le pénétrer, d'être dedans et d'essayer de se mettre à la place de l'auteur. Il ne faut pas rester dessus, pas trop faire une étude linéaire. C'est pas recommandé généralement. Ça retranscrit mal ce que l'auteur voulait dire, parce que l'auteur n'écrit pas ligne par ligne, il écrit ses pensées dans un livre complet et ce qui est mauvais dans un commentaire littéraire c'est ça : c'est qu'on a juste un texte et que ce n'est pas le livre et un extrait ne peut pas retranscrire un livre, à mon avis.

33 **Pourquoi on fait ça ?**

34 Je me le demande. Moi je préférerais étudier une œuvre complète parce que ça... Peut être pour nous donner un aperçu, pour nous faire lire le livre après. Je pense que c'est pour qu'on puisse à partir d'un extrait, on arrive à comprendre certaines choses et qu'on puisse après comprendre toute une œuvre dans son intégralité, dans ses sous-entendus.

35 **L'extrait sert à ça en fait ?**

36 Il me semble oui, à mon avis.

37 **Vous avez dit : « Un des défauts c'est d'être terre à terre, de rester insensible », est-ce que vous avez des souvenirs vous d'être tombée dans ce travers dans un commentaire de texte, en vous souvenant, en première ?**

38 Oui, mon premier texte.

39 **Vous pouvez me le raconter ?**

40 C'était un texte, le premier texte qu'on a fait en première. C'était un homme, il y avait une métaphore entre autre, c'était un texte et un homme était attaqué par des marchands. La métaphore c'était la France qui en vérité était battue par les Français, la France était maltraitée par les Français, c'était la métaphore. J'ai lu le texte, puis j'avais pas vraiment compris. Elle est maltraitée, tant pis pour elle ! Mais en vérité il faut voir plus loin, ça ne s'arrête pas là. C'est : « Il faut s'engager contre ça, il faut se révolter contre ça. Il ne faut pas laisser ça, il ne faut pas être insensible à ça. » Il ne faut pas se dire : « Tant pis elle est battue, on s'en fout ». Tandis que là non il faut se dire : « Pourquoi c'est pas normal, en quoi c'est pas normal » ; il ne faut s'arrêter à se dire : « C'est vrai qu'elle est battue », mais il faut savoir pourquoi : « Pourquoi elle a été battue, pourquoi les Français la battent, pourquoi les Français ne l'aiment pas, pourquoi ils font ça ; ils ont une raison eux aussi même si l'auteur... », il n'y a pas que l'auteur, l'auteur a une idée, il faut voir la deuxième idée, l'idée contraire. Et à mon avis on ne la voit pas assez souvent.

41 **Donc il faut donner son avis personnel aussi, dans un commentaire ?**

42 Pour moi il faudrait son avis personnel aussi, mais il ne faut pas trop l'exprimer sinon on est mal vu quand même.

- 43 **Pourquoi ?**
- 44 Généralement on nous demande d'en rester au texte et pas de, et pas d'extrapoler.
- 45 **Mais alors, comment faire si le défaut du commentaire c'est de rester terre à terre, c'est-à-dire insensible, de ne pas s'engager, comme vous le disiez à propos de cet exemple ? Alors qu'en même temps on vous demande de ne pas sortir du texte, comment on s'en sort, comment vous faites pour vous en sortir finalement ? Parce que ça marche ?...**
- 46 Ça marche oui si on veut, je le lis plusieurs fois, j'essaie de me mettre dedans, j'essaie de mettre des garde-fou, de me dire : « Moi je sors pas de ça et de ça », je me dis : « L'auteur pense ça mais c'est tout. C'est l'auteur qui pense pas moi ». Puis j'essaie de pas aller trop loin, je m'arrête à un moment où...
- 47 **D'accord, sans rester terre à terre ?**
- 48 Oui parce que sinon ce n'est plus un commentaire.
- 49 **Et il y a un défaut qui revient souvent, qu'on constate souvent avec les profs. c'est la paraphrase.**
- 50 Oh, oui. La paraphrase moi je trouve ça normal. C'est un texte, l'auteur veut nous dire quelque chose, donc évidemment on cite l'auteur et on reprend ses propos. Et après redonner ça avec nos mots c'est déjà beaucoup plus difficile. Parce que si l'auteur a voulu dire quelque chose, il le dit avec ses mots, c'est pas pour que nous dix ans après on lui change ses mots et on va dire d'une autre façon ce qu'il a voulu dire.
- 51 **La paraphrase c'est quoi pour vous ?**
- 52 La paraphrase c'est redire ce que l'auteur a voulu dire avec ses mêmes mots.
- 53 **Les mots de l'auteur.**
- 54 Oui, avec les mots de l'auteur.
- 55 **Sans rien changer ?**
- 56 En changeant quelques trucs, c'est réutiliser ses propos mais à mauvais escient, c'est pas comme une citation. Une citation on cite mais on dit : « C'est l'auteur qui l'a dit » ; tandis que là on cite mais avec ses propos sans dire que c'est lui qui l'a cité.
- 57 **C'est de la triche ?**
- 58 C'est du plagiat.
- 59 **Donc la paraphrase c'est du plagiat ?**
- 60 Pour moi oui.
- 61 **Donc c'est malhonnête ?**
- 62 C'est malhonnête oui.
- 63 **Est-ce que c'est conscient toujours ?**
- 64 Non, parce qu'en vérité une fois qu'on est imprégné dans le texte, ce que les professeurs ne veulent pas comprendre, c'est que parfois on ressent la même chose que l'auteur et on va le dire avec les mêmes mots. Et finalement je vais lire une phrase, une fois je vais lire le texte et je vais parler du texte, j'en parle et puis je sais pas il y a bien une phrase qui va me revenir, et ce sera inconscient, je vais en reparler mais inconsciemment. Je vais redonner la même phrase. Mais vraiment ce sera inconscient. Mais j'aurai plagié.
- 65 **Vous êtes forte. Ça vous est arrivé d'avoir la mention paraphrase dans une copie ou à l'oral ?**
- 66 Dans une copie non parce que je fais très attention.
- 67 **Oui.**
- 68 Mais à l'oral on en fait pas vraiment beaucoup. Je ne peux pas vous dire.
- 69 **Parce que vous avez un avis sur la paraphrase, d'où est-ce que ça vous vient ? Parce que si vous n'avez pas eu la mention sur vos copies, ni à l'oral, pourquoi vous connaissez cette chose-là ?**
- 70 Parce que je m'intéresse, j'aime beaucoup ça, la lecture c'est un truc qui me passionne donc quand je parle d'un texte, c'est pas normal de plagier l'auteur. C'est, comment dire, j'aimerais pas qu'un jour quelqu'un..., je fais mal mon récit, ma thèse, enfin je ne sais pas. Mais j'aimerais pas que quelqu'un reprenne mes mots et recommence, pense ou essaie de me redire moi avec mes mots, mais ce ne serait pas pareil, ce serait pas correct.
- 71 **En même temps au début vous disiez : « La paraphrase je trouve ça normal, les professeurs comprennent pas... »**
- 72 Bien oui c'est normal. Pourquoi, parce que on ressent l'auteur. L'auteur est ressenti. Je suis dans Victor Hugo, je suis lui et je me dis : « Il ressent ça, il veut dire ça, il faut faire ça, il faut le faire absolument, il faut se battre contre de telles choses ». Mais s'il pense, nous si on est lui on peut réutiliser ses mots, ses mots c'est la meilleure façon de le dire... oui..., de parler comme lui a parlé, c'est la meilleure façon de pouvoir s'expliquer en lui. Si on utilise d'autres mots ça ne voudra pas dire pareil.
- 73 **Et alors pourquoi on reproche aux élèves de paraphraser ?**
- 74 Parce que justement c'est du plagiat.
- 75 **D'accord, c'est ça ?...**
- 76 C'est juste parce que c'est peut être une histoire de morale, mais pourtant c'était apprécié à un certain moment de plagier.
- 77 **Oui vous pouvez préciser ?**

- 78 Oui, dans l'Antiquité quand Molière ou Racine ont carrément plagiés des autres. Plaute, a été plagié complètement. Alors je ne vois pas pourquoi nous on ne le ferait pas.
- 79 **Et pourquoi ? Est-ce que vous avez une explication ? C'est intéressant ce que vous dites.**
- 80 Pourquoi nous on ne le ferait pas ?
- 81 **Pourquoi il y a un interdit là justement ?**
- 82 Je pense qu'on n'a pas la notoriété qu'ont Molière et Racine. On ne peut pas se permettre de dire « Je », de dire « Je » quand c'est quelqu'un d'important qui l'a dit. On doit rester plus bas qu'eux, enfin rester à notre place. Puis essayer de retranscrire ce qu'ils veulent dire avec nos mots, même si c'est pas possible. Pour moi ce n'est pas possible. Si on veut dire quelque chose de quelqu'un, si on veut redire ce que quelqu'un a dit, il faut utiliser ses mots. Sinon le sentiment n'est plus pareil.
- 83 **D'accord, est-ce que quand vous étiez au collège, on va y revenir, vous aviez l'impression que la paraphrase était possible ? Est-ce que vous paraphrasiez ?**
- Je pense, oui, à mon avis oui, parce que quand on ne paraphrase pas ça veut dire qu'on retranscrit, qu'on redit, enfin qu'on essaie de..., on retranscrit le texte avec ses mots. Et je pense qu'au début des années collège, c'est difficile de redire quelque chose. Donc oui je devais plagier, à mon avis.
- 84 **Et sans vous en rendre compte ?**
- 85 Oui sans m'en rendre compte, j'ai dû le faire.
- 86 **Le brevet des collèges vous vous en souvenez ?**
- 87 Oui, très bien même.
- 88 **Pourquoi ?**
- 89 Bien je suis fière de ce que j'ai fait, et puis c'était pour moi... J'avais peur, très très peur et pour moi c'était très important de l'avoir, donc je m'en souviens très très bien.
- 90 **Donc vous vous rappelez l'épreuve de français ?**
- 91 Oui.
- 92 **Il y avait un texte...**
- 93 Un texte, des questions, 3 questions.
- 94 **Des questions, enfin 3 sortes de questions : grammaire...**
- 95 Grammaire, vocabulaire et puis une question de compréhension.
- 96 **Oui voilà, et après une rédaction.**
- 97 Oui une rédaction bien sûr.
- 98 **Les questions de compréhension, est-ce que ça a quelque chose à voir avec le commentaire ?**
- 99 C'est un début.
- 100 **Oui, est-ce que vous pouvez préciser ?**
- 101 Une question de compréhension, c'est par exemple... en fait c'est exactement pareil... « Pourquoi l'auteur a dit que l'enfant était habillé de telle façon ? ». C'est pour en vérité nous faire comprendre que la situation est mauvaise, que c'est mauvais. C'est un début de commentaire composé. On arrive à... On répond à la question « Pourquoi », celle à laquelle plus tard on va répondre.
- 102 **Pour vous il y a un lien étroit entre les questions de compréhension et le commentaire ?**
- 103 Oui.
- 104 **Quelle est la place de la paraphrase dans une question de compréhension ? Je demande des réponses, c'est normal.**
- 105 Oui mais je n'en ai pas de réponse ! Pour moi la question de compréhension, on doit retranscrire les propos de l'auteur, sans paraphraser ; donc normalement sa place doit être nulle.
- 106 **Comme dans le commentaire ?**
- 107 Comme dans le commentaire.
- 108 **Est-ce que vous pouvez préciser la différence... Vous avez fait des résumés de texte ?**
- 109 Oui.
- 110 **Est-ce que vous pouvez faire la différence entre le résumé...**
- 111 Une paraphrase et un résumé ? Je m'en doutais... elle venait toute seule la question... [Rires] Quand on résume une partie d'un texte, quand on résume l'extrait en vérité on résume l'idée, l'idée générale, la thèse, les arguments, et les exemples ; même pas les exemples, généralement on les élimine. Donc c'est juste en vérité une idée de structure, on doit refaire sa structure du texte avec nos mots, il n'y a aucune paraphrase dedans.
- 112 **Pourquoi la différence entre le résumé et la paraphrase...**
- 113 C'est pas du tout les mêmes mots, c'est carrément différent. Le résumé, il ne doit y avoir aucun même mot de l'auteur, il doit être totalement différent.
- 114 **Dernière question perfide, dernière question tout court d'ailleurs. Est-ce que vous avez eu l'impression dans votre histoire scolaire que les professeurs de français, au moment où ils commentaient des textes, parfois faisaient de la paraphrase ?**
- 115 Oui, bien sûr.

- 116 **Est-ce que vous pouvez nous donner des exemples, est-ce que vous en avez des souvenirs ? Est-ce que ça vous est arrivé de dire tiens il y a de la paraphrase là ?**
- 117 Par exemple l'année dernière j'avais Mme P, on étudiait, c'était ce qu'on étudiera bientôt d'ailleurs pour le Bac, La Fontaine, dans une œuvre « Le lion... quelque chose ». Elle voulait nous faire ressentir, elle voulait nous dire donc : « Voilà l'auteur dit ça, il dit que le lion dirigeait et on essaie de lui prendre sa place », enfin je ne me rappelle plus vraiment... Elle a réutilisé la même phrase, pourquoi, bien parce qu'elle ne pouvait pas le dire avec d'autres mots.
- 118 **Et elle s'en est rendu compte ?**
- 119 Non je ne pense pas, à mon avis non.
- 120 **Donc ça arrive ?**
- 121 Oui ça arrive, c'est normal, pour moi c'est normal que parfois il y a des mots, une phrase qui reviennent. À mon avis il ne faut pas en vouloir à quelqu'un parce qu'il redonne les mêmes mots, au contraire il faudrait lui dire : « C'est bien, vous avez compris le texte. » Dans ces cas-là on ne comprendrait pas qu'on a compris, la personne comprendrait pas que nous on a compris, mais si il y a un ou deux mots qui reviennent ce n'est pas grave...

E3

classe : 2nde

âge : 15 ans.

sexe : masculin.

moyenne en français : 16,4.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 17,2 / 12,8.

moyenne générale : 16,5.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 17,3 / 7,1.

- 1 **Donc, première question toute bête, pour vous c'est quoi commenter un texte ?**
- 2 C'est trouver les idées importantes que l'auteur a voulu exprimer, trouver aussi les figures de style, les procédés, tout ça.
- 3 **Est-ce que vous aimez ça ?**
- 4 Ben, je préfère faire du commentaire que de l'argumentation mais pour l'instant j'ai encore un peu peur parce que on en pas encore fait beaucoup.
- 5 **Oui.**
- 6 Si mettons, on fait un examen dans peu de temps et puis qu'il y a deux sujets qui tombent, je préférerais peut-être prendre celui de l'argumentation.
- 7 **Pourquoi, parce que vous êtes plus... ?**
- 8 Oui, on a plus travaillé dessus.
- 9 **D'accord. Quelles sont les difficultés que vous pensez rencontrer ou que vous avez déjà rencontré dans un commentaire ?**
- 10 Ben, pour pas trop redire les mêmes mots, tout ça..., des fois on a des phrases qui reviennent trop souvent, des fois c'est dur à bien comprendre pourquoi l'auteur il a fait ce texte.
- 11 **Oui, pourquoi c'est dur ?**
- 12 Ben, on comprend pas toujours des fois.
- 13 **Vous ne comprenez pas ce que l'auteur a...**
- 14 Des fois on voit ce qu'il veut dire mais on n'arrive pas à l'expliquer non plus.
- 15 **Et comment faut-il expliquer ? Faut-il expliquer ce qu'a dit l'auteur ?**
- 16 Il faut le faire en structuré, on fait une idée, on développe, tout ça... Après on change d'idée et on recommence toujours...
- 17 **Alors, je vais commencer par une autre question : pourquoi faut-il expliquer ce qu'a dit l'auteur ?**
- 18 Pour comprendre pourquoi il a fait ce texte, pour voir quels objectifs il..., son but quoi...
- 19 **Et pourquoi vous avez besoin de faire ça ?**
- 20 Ben, c'est le commentaire !
- 21 **Oui [rires] bien sûr, mais pourquoi on vous fait commenter des textes ?**
- 22 Ça je sais pas !
- 23 **Si, vous savez pas, mais vous donnez bien une explication, vous dites c'est pour expliquer ce qu'a dit l'auteur et moi je vois..., enfin bon... Finalement, pourquoi a-t-on besoin d'expliquer ce que dit l'auteur ?**
- 24 Pour peut-être comprendre pourquoi il a écrit tout ça, donc après quand on lit le commentaire et le texte, on arrive mieux à voir..., en fait comme ça on compare.
- 25 **Et vous en avez fait depuis quand des commentaires ? Vous avez commencé à faire des commentaires quand ?**
- 26 Ben, on commencé sur l'argumentation, après on a intercalé un peu commentaire et argumentation.
- 27 **En seconde ?**
- 28 En seconde, oui.
- 29 **Mais avant la seconde ?**
- 30 En troisième? On faisait, enfin c'était surtout le prof, on prenait un texte, il nous laissait mettons une demi-heure pour essayer d'en faire un et après il nous donnait la correction... tout ce qu'il fallait dire, tout ça...
- 31 **Et c'était déjà du commentaire ?**
- 32 Oui, un peu oui. Mais en plus simple.
- 33 **Pourquoi, en quoi c'était plus simple ?**
- 34 Les textes étaient plus courts, les procédés stylistiques étaient plus simples à retrouver, et les textes étaient vraiment typiques.
- 35 **D'accord. Vous avez un souvenir de texte que vous avez étudié en troisième ?**
- 36 « Le homard ».
- 37 **« Le homard » ?**

- 38 Oui, c'était un texte comme ça. Après on avait aussi un peu travaillé sur un des textes de Zola... Après je ne sais plus.
- 39 **Oui, et cette année ?**
- 40 Cette année on a fait un texte de Cortázar, après on a fait un texte, on avait fait une nouvelle de, je sais plus qui l'a écrit, c'était « Quand Angèle fut seule », après qu'est-ce qu'on a encore fait... Je ne m'en souviens plus.
- 41 **D'accord, vous n'en avez pas fait beaucoup de toute façon ?**
- 42 4 peut-être.
- 43 **Quel est d'après vous le plus gros défaut, ou quels sont les plus gros défauts, dans un commentaire de texte ?**
- 44 Ben déjà pour faire le plan c'est pas toujours évident, pour ranger les idées, parce qu'il faut que les enchaînements soient bien logiques, il ne faut pas enchaîner n'importe comment... Puis... c'est dur en fait parce qu'il ne faut pas paraphraser pour réexpliquer.
- 45 **Ça veut dire quoi paraphraser ?**
- 46 Quand on reprend les mêmes termes. Quand on reprend les mêmes phrases.
- 47 **Vous avez un exemple, ça vous est arrivé ?**
- 48 Je ne sais pas, comme quand il y a une phrase difficile, qu'il faut l'expliquer, si on reprend les mêmes verbes, les mêmes mots ça va pas. Si on veut faire ça il faut mettre entre guillemets, il faut carrément citer.
- 49 **Et pourquoi on paraphrase ?**
- 50 Parce qu'on n'arrive pas bien à se décaler du texte, on est trop dans le texte, on ne prend pas assez de recul.
- 51 **Vous connaissez ce mot depuis quand ? Le mot *paraphrase* ?**
- 52 Depuis la troisième, c'est le premier truc qu'il ne fallait pas faire.
- 53 **Vous avez admis que vous avez eu...**
- 54 Oui, le prof il dit surtout, les premières consignes qu'il a données c'était dedans parce qu'il avait donné une feuille, avec ce qu'il ne fallait pas faire et puis c'était le truc bien souligné.
- 55 **Et il vous avez donné une définition ?**
- 56 Oui, il nous a expliqué oralement ce que c'était.
- 57 **Et vous est-ce que dans une copie vous avez déjà eu le mot *paraphrase* ?**
- 58 Non.
- 59 **Et ça vous est déjà arrivé de paraphraser ?**
- 60 Ben au début oui, quand j'étais en troisième.
- 61 **Comment ça se passait, dans votre tête ?**
- 62 Ben j'arrivais pas justement à trouver d'autres, des synonymes. Ce qui fait que par ci, par là j'en remettais à peu près mais... puis je décalais pas assez du texte, je reprenais le même ordre.
- 63 **Donc vous avez déjà utilisé le mot de tout à l'heure, il faut se décaler par rapport au texte ?**
- 64 Il faut prendre un peu de recul, mais il faut que ça reste dans le même contexte, il faut pas non plus carrément imaginer.
- 65 **D'accord, comment on fait alors ?**
- 66 Il faut trouver le juste milieu.
- 67 **Et comment on fait pour se décaler par rapport au texte ?**
- 68 Ben il faut peut-être, il faut le relire, il faut pas le lire beaucoup, quand on veut traduire quelque chose il ne faut pas se pencher sur le texte, faut lire le paragraphe puis réexpliquer mais avec ses mots.
- 69 **D'accord, vous avez dit le traduire ?**
- 70 Oui, voilà, un peu.
- 71 **C'est-à-dire le traduire comme une langue étrangère ? Comme une langue étrangère, je veux dire vous avez utilisé le mot *traduire*.**
- 72 Quand c'est difficile il faut essayer de le réexpliquer.
- 73 **Et quand c'est pas difficile, quand on le comprend bien ?**
- 74 Ben c'est plus simple. Faut pas le déchiffrer, parce que des fois il y a des phrases qu'il faut expliquer, on comprend pas le verbe, on comprend pas un mot. On essaie, mais des fois c'est carrément décalé. C'est carrément autre chose, comme on invente.
- 75 **Est-ce que vous avez déjà vu dans une copie d'un élève, d'un camarade, est-ce que vous avez déjà vu le mot *paraphrase* utilisé ?**
- 76 Pour paraphrase non, mais des fois c'est marqué qu'on suit trop le texte.
- 77 **Oui, et c'est pareil ?**
- 78 Ben oui parfois.
- 79 **Est-ce que vous avez d'autres défauts ?**
- 80 C'est dur aussi c'est, enfin quand on le sait ça va, mais quand on le sait pas, quand on n'arrive pas encore trop bien, pour citer il faut pas mettre trop de citations à la fois, sinon là on se fait tuer.
- 81 **Pourquoi ?**

- 82 C'est trop lourd, ça fait trop d'un coup, faut mettre des phrases, faut faire des transitions sinon si on met trop d'un coup, 3 lignes de citations.
- 83 **D'accord. Parce que c'est trop lourd ?**
- 84 Oui.
- 85 **Je voudrais revenir à la paraphrase, pourquoi elle est interdite ? Pourquoi elle est négative ?**
- 86 Parce que si on fait ça c'est pas la peine de faire un commentaire, autant prendre le texte original. Parce que si on refait exactement pareil que l'auteur c'est pas la peine de faire un commentaire.
- 87 **D'accord, mais si on dit les choses un petit peu différemment c'est plus de la paraphrase ?**
- 88 Ça ça dépend, je sais pas.
- 89 **Vous avez déjà fait des résumés de texte ?**
- 90 Oui, mais pas en seconde.
- 91 **Vous n'avez pas fait ça en seconde, et en troisième ?**
- 92 Oui un peu en troisième.
- 93 **Quelle est la différence entre la paraphrase et le résumé ?**
- 94 C'est dur !
- 95 **Mais je n'ai pas de réponse, rassurez-vous, donc je vous demande juste de réfléchir sur cette question. J'ai oublié de vous dire que si je vous pose des questions c'est pas du tout que je cherche à vous piéger, c'est parce que moi j'essaie justement de comprendre comment ça marche, donc j'ai pas de réponse à cette question. Mais enfin j'aimerais bien que vous vous me disiez comment vous vous voyez les choses.**
- 96 Je sais pas, le résumé il va peut-être, on peut reprendre des fois les mots du texte, il va être plus, il va se rapprocher beaucoup plus du texte, parce qu'en fait c'est le même mais en plus court. Tandis que quand on fait un commentaire faut pas être vraiment à la lettre.
- 97 **D'accord, mais ma question c'était la différence entre la paraphrase et le résumé.**
- 98 [Rires] Le résumé c'est bon, on peut le faire, on a le droit, mais la paraphrase souvent quand on fait un commentaire, c'est interdit.
- 99 **Mais c'est la même chose ?**
- 100 Ben, le résumé non, le résumé c'est pas..., justement un résumé on cherche pas trop à rentrer dans le texte, puisque il faut que ce soit global, donc là on a moins de risque d'en faire, puisque on cherche pas comme ça chaque..., on passe un paragraphe, on cherche l'idée, on fait une phrase avec, un paragraphe passe à une phrase.
- 101 **Si, si je vois bien, je vois bien, parce que vous disiez quelque chose d'intéressant. Mais ça ne me donne pas la différence entre la paraphrase et le résumé. Le résumé je vois bien, je comprends bien, on réduit le texte en réduit. Et en quoi c'est différent de la paraphrase ?**
- 102 En fait la paraphrase c'est quand on est trop dans le texte, on veut trop chercher à, en fait on copie le texte en changeant quelques mots.
- 103 **Donc en fait le résumé c'est une réduction et la paraphrase c'est une copie ?**
- 104 Oui, une copie.
- 105 **Est-ce que vous avez l'impression, ou vous avez eu l'impression que certains des professeurs que vous aviez, lors des cours, paraphrasaient, faisaient de la paraphrase ?**
- 106 Non.
- 107 **Jamais ?**
- 108 Non pas de problème.
- 109 **Parce que justement on se demandait si de temps en temps, sans s'en rendre compte en fait, ils paraphrasent ? C'était ça ma question. Et vous n'avez pas de solutions ?**
- 110 Non
- 111 **Vous avez dit, on va s'arrêter là, vous avez dit se décaler par rapport au texte, vous avez dit aller plus loin, donc si on résume pour vous le commentaire de texte ça consiste à aller plus loin que le texte, à se décaler de la...**
- 112 Pas décaler, prendre du recul pour mieux l'analyser.
- 113 **Et vous trouvez que c'est un exercice, a priori, vous pensez que c'est un exercice facile ou un exercice difficile ?**
- 114 Pour l'instant ça me paraît encore assez difficile.
- 115 **Oui.**
- 116 Parce que comme on a tendance à faire..., et en plus quand on fait du commentaire des fois on fait des fautes, pas la paraphrase spécialement, mais des fois on fait des trucs comme ça et on s'en rend pas compte, même en se relisant. Justement parce que on était encore une fois trop dans le texte donc...

E4

classe : 2nde

âge : 15 ans.

sexe : masculin.

moyenne en français : 16,4.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 17,2 / 12,8.

moyenne générale : 16,5.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 17,3 / 7,1.

- 1 **Question toute bête pour commencer, ça veut dire quoi commenter un texte ?**
- 2 En gros c'est dire surtout ce qui se passe dans le texte, c'est pas vraiment résumer mais expliquer ce que l'auteur veut dire par son écrit.
- 3 **D'accord. Vous pouvez préciser ? Expliquer ce que l'auteur veut dire ?**
- 4 C'est un petit peu les méthodes utilisées par l'auteur et ses arrières pensées lorsqu'il écrit.
- 5 **Oui. Vous en avez fait depuis combien de temps des commentaires ?**
- 6 J'ai surtout commencé cette année, l'année dernière on n'en faisait pas beaucoup.
- 7 **Pas beaucoup ça veut dire que vous en faisiez un peu ?**
- 8 Mais vraiment un tout petit peu.
- 9 **Vous avez un souvenir en troisième ?**
- 10 C'était des commentaires de poésie, pas vraiment, c'était pas des textes littéraires, juste des poésies.
- 11 **D'accord, donc des poésies vous avez eu quelque chose de bien précis ?**
- 12 Non.
- 13 **Et vous faisiez comment pour commenter au collège ?**
- 14 Les poésies c'est beaucoup de métaphores, on regardait surtout les métaphores, ce qu'il voulait dire par ces métaphores. Et puis c'est tout.
- 15 **Et en seconde ?**
- 16 En seconde...
- 17 **C'est différent ?**
- 18 Oui, c'est différent. On regarde comment l'auteur fait pour passer d'un état à un autre.
- 19 **Vous pouvez préciser un peu ?**
- 20 Par exemple quand on a étudié un texte où il y a une personne qui lit un livre, on se rend compte que en vérité c'était son histoire qui était marquée dans le livre, comment il a fait pour passer dans la fiction sans qu'on s'en rende compte. C'est ce qu'on fait.
- 21 **Ça c'est Cortázar, ça je suppose ?**
- 22 Non.
- 23 **C'est le texte de Cortázar, non ?**
- 24 Non.
- 25 **Et il y a un lecteur qui... ?**
- 26 Oui, c'est la *Continuité des parcs* mais l'auteur, je sais plus...
- 27 **D'accord, et quelle est la différence entre les deux, parce que je vois bien... ?**
- 28 Ben, les commentaires sont plus poussés cette année. L'année dernière c'était plus superflu on n'étudiait pas vraiment le texte, on étudiait, on étudiait juste quelques mots.
- 29 **Et est-ce que vous avez une idée des difficultés que vous allez rencontrer ou que vous avez déjà rencontrées, pour commenter un texte ; autrement dit quelles sont les difficultés que l'on peut rencontrer dans le commentaire ?**
- 30 Les difficultés, il faut surtout trouver ce que l'auteur veut dire dès la première..., il faut lire et relire le texte...
- 31 **Ça c'est une difficulté ?**
- 32 Non, mais à la première lecture on ne trouve pas forcément, il faut regarder le texte sous toutes ses coutures, il faut bien regarder surtout les détails du texte pour pouvoir commenter.
- 33 **Pourquoi on commente des textes ?**
- 34 Bonne question, ça ?
- 35 **Ah, vous avez une idée ? À quoi ça peut servir ?**
- 36 À deviner un petit peu les pensées de l'auteur, mais à part ça...
- 37 **Et pourquoi ne peut-on pas avoir les pensées de l'auteur à la première lecture ?**
- 38 Parce que souvent il donne, comment dire, au début il est ambigu, il y a plus d'imprécisions vers la fin, donc... Mais dans son ambiguïté, il laisse paraître des signes de ses idées mais il les précise surtout à la fin, comme ça à la 2^{ème} relecture on voit les signes qu'il laisse paraître dans le début.

- 39 **D'accord, donc on a besoin de relire pour comprendre, c'est ça ?**
- 40 Oui, on comprend le texte mais les idées de l'auteur, on ne les comprend pas à la première lecture.
- 41 **Donc on lit, on relit, mais pourquoi a-t-on besoin de l'expliquer ?**
- 42 Alors ça...
- 43 **Bon je peux vous poser une autre question ?**
- 44 Oui.
- 45 **Quels sont d'après vous les gros défauts que l'on peut reprocher, disons par des élèves, dans le commentaire ? Quels est le gros défaut dans lequel il faut éviter de tomber ?**
- 46 Nous, le plus gros défaut qu'on nous trouve c'est qu'on raconte le texte, on raconte le texte au lieu de commenter.
- 47 **Oui, ça veut dire quoi raconter le texte ?**
- 48 On raconte l'histoire, on dit ce qu'il se passe au lieu de parler de l'auteur, de ses idées.
- 49 **Alors on va essayer..., on dit ce qui se passe au lieu de... ?**
- 50 Au lieu de commenter, pourquoi l'auteur a écrit cela, quel était son but... est-ce qu'il laisse paraître des signes de sa volonté, des paroles qu'il dit à la fin, comme dans les romans policiers, est-ce qu'il laisse paraître des indices pour...
- 51 **Alors en disant ce qui se passe on ne fait pas ça ? On commente pas ?**
- 52 C'est une sorte de commentaire mais c'est pas assez précis.
- 53 **D'accord, vous avez dit ce qu'on nous reproche c'est qu'on raconte le texte, c'est qui « on » ?**
- 54 Ben les professeurs.
- 55 **Lesquels ?**
- 56 Ben MmeP, par exemple.
- 57 **Mais vous avez dit les professeurs, donc ? Est-ce que c'est quelque chose que vous avez déjà entendu, avant d'entrer en seconde... ?**
- 58 Peut-être l'année dernière aussi quand on commentait des poésies. On nous disait : « Il ne faut pas raconter. »
- 59 **Donc c'est la même chose, au moment où vous faisiez de la poésie c'est une forme de commentaire ?**
- 60 Oui.
- 61 **Plus simple ?**
- 62 Oui, c'était beaucoup plus simple.
- 63 **Et déjà on vous disait qu'il ne fallait pas raconter ?**
- 64 Oui, il fallait pas raconter, il fallait expliquer.
- 65 **Pourquoi il fallait pas raconter ?**
- 66 Je crois que ce serait un résumé, ce serait plus un commentaire.
- 67 **Sinon c'est un résumé d'accord. Est-ce que vous avez déjà entendu le mot *paraphrase* ?**
- 68 Oui.
- 69 **Est-ce que vous savez ce que c'est ?**
- 70 C'est quand on dit une phrase avec des autres mots.
- 71 **Par exemple ?**
- 72 « Demain il fera beau », « Vendredi il fera beau ». On dit la même chose.
- 73 **D'accord, donc ça c'est de la paraphrase ?**
- 74 Oui.
- 75 **Est-ce que ça a quelque chose à voir avec raconter le texte ?**
- 76 Oui, quand on raconte le texte c'est un petit peu de la paraphrase, on ne reprend pas les mots de l'auteur mais on dit les mêmes choses avec d'autres mots.
- 77 **Paraphraser c'est dire la même chose avec d'autres mots ?**
- 78 Pour moi ça doit être ça.
- 79 **Et quand on dit la même chose avec les mêmes mots ?**
- 80 C'est de la citation.
- 81 **D'accord... Quelle est la différence entre la paraphrase et le résumé ? Parce que vous avez parlé de résumé tout à l'heure.**
- 82 Ben la paraphrase on reprend toutes les phrases, toutes les idées ; le résumé on raccourcit, on raccourcit l'histoire. Puis c'est la seule différence.
- 83 **C'est la seule différence ? Paraphraser c'est, comme le résumé, dire ce que dit le texte, mais paraphrase c'est aussi long que le texte, et le résumé c'est plus court ?**
- 84 Oui, en gros c'est ça.
- 85 **Pourquoi on demande..., bon vous avez fait des résumés de texte déjà ?**
- 86 Cette année ben là on était en train d'en faire un, sur un livre qu'on a lu mais..., sur les livres qu'on a lus mais pas beaucoup.
- 87 **Et ça on a le droit de le faire, c'est autorisé. Pourquoi on n'a pas le droit de paraphraser dans un**

- commentaire ?**
- 88 Alors là je vois pas.
- 89 **Est-ce que vous vous êtes déjà fait reprocher de paraphraser ?**
- 90 Non pas sérieusement, non.
- 91 **Est-ce que vous avez déjà vu des camarades entendre des reproches de paraphrase ?**
- 92 Non, surtout...
- 93 **Donc le mot vous le connaissez dans quelle circonstance en fait ?**
- 94 Ben on l'a appris l'année dernière.
- 95 **Oui, mais pourquoi, puisqu'on vous l'a jamais reproché ?**
- 96 Ben non, ils nous ont appris toutes les figures de style : métaphore, paraphrase... Donc on a vu la paraphrase là-dedans.
- 97 **Comme figures de style ?**
- 98 Oui.
- 99 **D'accord. Et la paraphrase est une figure de style qui consiste à répéter... Oui mais alors ça veut dire que dans les textes on trouve de la paraphrase ?**
- 100 Ben sûrement.
- 101 **Comment sûrement ? Vous avez compris, c'est pas que..., j'essaie d'aller au fond des choses. Je reprends, dans un texte si la paraphrase c'est une figure de style, ça veut dire qu'on peut trouver de la paraphrase, de même qu'on peut trouver une métaphore, de même qu'on peut trouver une comparaison...**
- 102 Des hyperboles et compagnie.
- 103 **D'accord, donc la paraphrase on la trouve dans les textes.**
- 104 Ben oui, donc oui.
- 105 **Et pourtant on n'a pas le droit de paraphraser quand on fait un commentaire de texte, c'est ce que vous avez dit ?**
- 106 Pas le droit de paraphraser mais..., il faut prendre quelques termes, c'est obligé, mais faut pas paraphraser tout le texte.
- 107 **Est-ce que quand vous commentez un texte vous avez l'impression de le paraphraser ?**
- 108 Certains passages mais pas tout, certaines choses.
- 109 **Ça vous arrive de le faire ?**
- 110 Des fois pour bien expliquer, comme on ne peut pas reprendre les mots il faut quand même un peu, paraphraser un petit peu.
- 111 **Oui.**
- 112 On n'a pas le choix.
- 113 **Donc vous êtes obligés de le faire ? Et on vous le reproche dans ces cas-là ?**
- 114 Quand il n'y en a pas trop, on me dit rien mais, si c'est tout le commentaire qui est paraphrasé, ben... il y a des reproches.
- 115 **D'accord.**

E5

classe : 1^{ère} BTH

âge : 17 ans.

sexe : masculin.

moyenne en français : 9,5.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 16 / 5,5.

moyenne générale : 11, 3.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 16 / 8,5.

[Rappelons que les réponses de cet élève sont presque toutes inaudibles, mais que je garde l'entretien à la fois pour les bribes intéressantes que contiennent les réponses de l'élève et pour la conduite d'entretien, clairement audible. Je marque par des « xxx » les passages inaudibles].

- 1 **Alors mon travail, je vous l'ai dit c'est le commentaire de texte.**
- 2 D'accord...
- 3 **C'est quoi pour vous un commentaire de texte ?**
- 4 C'est un texte... où l'on relève toutes les explications d'un texte xxx un texte argumentatif.
- 5 **D'accord. Qu'est-ce qui est argumentatif ? Le texte qu'on explique ou le texte qui explique ?**
- 6 xxx Le texte qui explique.
- 7 **Le texte qui explique est argumentatif ?**
- 8 Oui.
- 9 **Et le texte qu'on explique est quoi ? Cela peut-être quoi ?**
- 10 xxx
- 11 **Est-ce que vous pouvez donner un exemple récent de commentaire de texte ?**
- 12 xxx
- 13 **Par exemple, est-ce qu'il vous est arrivé récemment de lire un texte en cours ?**
- 14 xxx
- 15 **On est bien d'accord. Et quel texte, par exemple ?**
- 16 xxx un extrait de xxx Balzac
- 17 **D'accord. Et alors Balzac fait quoi là dessus ?**
- 18 On a étudié des xxx : premier axe, deuxième axe xxx
- 19 **D'accord. Et cela s'appelle comment ?**
- 20 Une étude méthodique.
- 21 **Une étude méthodique, d'accord. Pour moi que l'on soit d'accord pour moi c'est un commentaire. D'accord ? On est d'accord sur les mots... je veux dire c'est un terme général. C'est-à-dire un discours oral ou écrit sur un texte. Ça va ? Alors expliquez quelle est la difficulté, pour vous, justement de ça, de cette étude méthodique.**
- 22 xxx
- 23 **Précisez.**
- 24 En fait, trouver, par exemple... ce qu'on doit rechercher en premier axe, chercher dans le xxx xxx xxx xxx produit de recherche dans le texte...xxx
- 25 **Qu'est-ce qu'il faut rechercher dans un texte pour arriver à un commentaire ou à une étude, à un axe ?**
- 26 xxx... xxx
- 27 **Les ? Vous me le dites le plus simplement possible.**
- 28 xxx
- 29 **Oui, ce n'est pas simple, il y a une façon de dire qui xxx xxx**
- 30 xxx
- 31 **Qu'est-ce qui est difficile là-dedans ?... Par exemple, les métaphores ?**
- 32 xxx En fait, la compréhension du texte... comment cela s'enroule xxx la compréhension... normalement...xxx
- 33 **Comment on fait pour comprendre un texte ?**
- 34 xxx... personnellement
- 35 **Vous même ou en général ?**
- 36 xxx je le relis plusieurs fois et après xxx.
- 37 **Qu'est-ce que vous faites ; vous vous relisez ?**
- 38 xxx En faisant attention justement xxx.

- 39 **Ça ça aide à comprendre ? C'est possible ! Ce que je crois comprendre ; pour mieux comprendre un texte, il faut le relire, paragraphe par paragraphe...**
- 40 xxx
- 41 **Mais là on l'a déjà compris ? D'accord. On comprend le texte et après on se met à l'expliquer. Pourquoi on se met à l'expliquer ?**
- 42 Pour voir les... pour faire... comme ça c'est de la lecture, mais c'est xxx.
- 43 **D'accord. À quel moment vous arrêtez une lecture approfondie ? À quel moment c'est assez approfondi pour que vous vous arrêtiez ? Dites ce que vous pensez vraiment. Vraiment ! N'essayez pas de trouver les bonnes réponses... Dites vraiment ce que vous pensez. Ce qui m'intéresse c'est ça ; c'est vraiment ce que vous avez dans la tête et pas du tout ce que vous croyez devoir dire. D'accord ? Donc je reprends ma question : à quel moment vous pensez que l'on doit arrêter une lecture ?**
- 44 Au moment où on a assez approfondi la lecture pour xxx... xxx...
- 45 **D'accord. Vous pouvez me donner un exemple d'axe ? Est-ce que vous en avez en mémoire ?**
- 46 xxx
- 47 **Oui, dans quel texte par exemple ?**
- 48 xxx...
- 49 **Un autre ?**
- 50 xxx... c'est ça le plus difficile à trouver
- 51 **Oui, tout à fait. C'est ça qui détermine... les axes qui déterminent en fait le xxx. Là c'est une grande difficulté sur laquelle vous vous heurtez, effectivement. C'est une difficulté de lecture méthodique... Est-ce que vous pouvez, ou est-ce que vous avez remarqué les défauts que l'on pouvait avoir lorsque l'on étudie un texte ? des choses qu'il ne faut pas faire ? Et que l'on fait souvent ?**
- 52 Personnellement j'ai tendance à xxx.
- 53 **C'est-à-dire ?**
- 54 À lire trop vite, déjà. Donc, xxx...
- 55 **D'accord.**
- 56 xxx
- 57 **Ensuite lorsque l'on parle d'un texte et des choses qu'il faut faire et ne pas faire... Est-ce qu'il y a des choses qui sont interdites, par exemple ?**
- 58 xxx
- 59 **Vous avez déjà passé un oral blanc ? Non ? Est-ce que des études comme celles-là vous en avez fait à l'écrit ?**
- 60 xxx.
- 61 **Ce que vous décrivez c'est toujours à l'écrit ? Je croyais que c'était en classe ? Les axes, etc. c'est pour un commentaire écrit.**
- 62 En fait c'est pour préparer l'oral, en fait.
- 63 **On est bien d'accord. C'est ce que j'avais compris.**
- 64 Pour préparer l'oral, on écrit tout ça, à l'écrit.
- 65 **Oui... D'accord. Qu'est-ce que vous prenez à l'écrit, exactement ?**
- 66 Un texte seul...
- 67 **Collectivement ?**
- 68 Oui, et après on l'a xxx ensemble... Après on a regroupé les axes ensemble.
- 69 **Ah ! D'accord donc c'est une prise de notes. Non, non. Ma question c'est : est-ce que vous avez déjà pris une feuille de papier à vous... blanche, pour écrire par vous même... un véritable commentaire écrit d'un texte, avec introduction, conclusion, deux axes ?**
- 70 xxx
- 71 **Ça aussi vous l'avez fait ? Vous êtes noté là dessus ? Vous n'avez pas eu de note ? xxx travail de préparation... Alors maintenant je voudrais que vous essayez de vous placer dans la situation d'un cours oral, où vous étudiez un texte. Ce que vous venez de dire... Si j'ai bien compris : discussion sur les axes, essayer de trouver les axes... Quand les élèves parlent... À quel moment les élèves prennent la parole ? Vous essayer de vous imaginer...**
- 72 On participe parce que xxx. On pose des questions. On essaie de chercher dans le texte...
- 73 **La première fois qu'un élève dans la classe prend la parole, c'est lorsque le professeur interroge pour l'étude du texte ?**
- 74 Ou bien, il y a des élèves aussi qui sont xxx... xxx
- 75 **Si on prend... Essayez de vous imaginer : le dernier texte que vous avez fait c'est Balzac ?**
- 76 *L'assommoir.*
- 77 **L'assommoir... c'est un extrait ?**
- 78 Oui
- 79 **Vous aviez des questions de préparation à la maison ?**

80 xxxx On est obligé de trouver quelques idées qui... essayer justement de trouver le premier axe...xxx... xxx

81 **Oui, d'accord.**

82 Et après, en fonction de ça on essaie de xxx... xxx

83 **Oui. Vous vous rappelez ce que vous avez dit, vous ?**

84 Je crois... xxx

85 **Non, non mais à l'écrit ?... Quand vous avez préparé votre... vous avez dit quoi ?**

86 Personnellement non. On avait un autre devoir xxx

87 **[rires] Vous me facilitez la tâche, vous ! [rires] Est-ce que vous savez ce qu'est la paraphrase ?**

88 En fait c'est...

89 **Allez-y !**

90 Je pense que c'est des exemples qu'on ne peut pas xxx

91 **Oui, allez-y.**

92 xxx on se sert de morceaux du texte... xxx... c'est assez vague.

93 **Oui, mais de toute façon c'est vague ! De toute façon je travaille sur la paraphrase depuis quelques années et il y a toujours quelqu'un... J'entends « ce sont des morceaux de texte »... Qu'est-ce que vous avez dit ? Ce sont de morceaux de texte, vous pourriez expliquer ?**

94 xxx

95 **D'accord. Donc ce n'est pas tout à fait ça. Alors essayez de voir comment vous le voyez. Il n'y a pas de réponse juste... c'est plutôt comment cela pourrait être ?**

96 Par exemple,... un exemple que l'on prend dans les textes...xxx

97 **Vous employez ce mot en classe ? Vous vous rappelez la dernière fois que vous l'avez entendu ?**

98 Il y a trois semaines.

99 **Oui, essayez de vous remettre dans la situation. Qui l'a utilisé ?**

100 Le professeur.

101 **À quel propos, vous vous rappelez ?**

102 ...xxx... Entendu parler de ça...

103 **Vous voyez le professeur en train de dire *paraphrase* ?**

104 xxx...

105 **Vous ne vous rappelez pas la phrase qu'il avait dite ?**

106 ...xxx

107 **C'était à la classe, à l'ensemble des élèves ?**

108 C'était à l'ensemble de la classe.

109 **Et vous ne vous rappelez plus la phrase... Et quand il a employé ce mot, vous écoutiez ou vous écriviez ?**

110 xxx...

111 **Oui, d'accord. Et vous ne vous rappelez pas d'autres situations... ? Est-ce que vous l'avez déjà vu écrit ? Vous vous rappelez ?**

112 ...xxx

113 **Où ça ?**

114 En classe.

115 **Ah ! c'est excellent, Racontez-moi cela ! Racontez-moi cela !**

116 xxx

117 **Vous avez défini... Elle vient d'où ?**

118 ...xxx...

119 **Vous avez xxx. Il ou elle, je ne sais pas, a dicté la définition ?**

120 xxx

121 **D'accord. Que vous avez eu quand ?**

122 Vers xxxx...xxx

123 **Le même professeur ?**

124 xxx

125 **Oui tout à fait. Bon ! visiblement... [rires] Cela m'arrangerait bien de l'avoir cette définition. Vous n'avez aucune idée, aucun souvenir ?**

126 ...xxx

127 **L'an dernier, lorsqu'on vous a donné ce polycopié, c'était au début d'année ?**

128 Milieu.

129 **Au milieu...**

130 xxx

131 **D'accord. Et vous n'avez jamais eu en cours... pendant le cours, de rappel, par exemple, à cette définition ; de renvoi à cette définition. Votre professeur n'a jamais fait référence à ce document ?**

132 xxx assez rare... xxx. Je n'ai pas forcément, excusez-moi, un réflexe... xxx la définition.

- 133 **Donc cela veut dire que vous l'avez déjà vu sur une copie à vous ou sur un travail écrit que vous avez produit. Vous vous rappelez de la dernière fois ?**
- 134 L'année dernière. xxx...
- 135 **Un exercice qui correspond à quoi ? Vous vous souvenez ?**
- 136 ...xxx...
- 137 **Et donc vous aviez, si j'ai bien compris vous aviez le mot *paraphrase* dans votre copie avec un renvoi à la feuille, c'est ça ?**
- 138 Je n'ai pas le réflexe xxx.
- 139 **Ça je m'en moque. C'est votre problème ! Moi ce qui m'intéresse c'est justement : à quel moment justement vous avez... Vous n'en avez pas le souvenir ? Ce qui correspondait à ce qui était écrit sur votre copie... Donc pourquoi vous avez eu le mot *paraphrase* ?**
- 140 Xxx
- 141 **Ce n'est pas grave. C'est bien, cela m'intéresse beaucoup, parce que ce que vous êtes en train de dire, c'est quelque chose qui justement... qui existe dans les classes, dans les discours...xxx. C'est ce que j'ai observé. Si je vous dis que la paraphrase, cela consiste à répéter le texte ? Est-ce que cela vous dit quelque chose ?**
- 142 ...
- 143 **La paraphrase c'est une répétition du texte...**
- 144 Oui. C'est... c'est un peu ce que je voulais dire tout à l'heure, xxx dans un commentaire s'il y a des paraphrases, on répète le texte xxx...
- 145 **Et c'est bien ou ce n'est pas bien ?**
- 146 ...xxx
- 147 **Il faut le faire ou il ne faut pas le faire ?**
- 148 ... xxx...
- 149 **Et pourquoi ? Vous regarderez sur votre définition, ce serait intéressant. À mon avis, ce serait des conventions : c'est-à-dire que ça dépend des personnes. La plupart du temps, la paraphrase est présentée comme quelque chose de négatif. Il faudrait regarder sur votre feuille de définition pour voir si effectivement si c'est comme tout le monde ou si au contraire c'est différent... D'accord ?**
- 150 D'accord.
- 151 **Voilà on va s'arrêter. C'est bien, vous m'avez...**

E6

classe : 1^{ère} BTH

âge : 17 ans.

sexe : masculin.

moyenne en français : 9.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 16 / 5,5.

moyenne générale : 10.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 16 / 8,5.

- 1 **Donc on va commencer tout de suite. Je vous ai dit que mon travail consiste à parler... à réfléchir sur le commentaire de texte.**
- 2 Oui...
- 3 **J'ai envie que vous me disiez ce qu'est pour vous un commentaire de texte.**
- 4 Un commentaire de texte c'est l'étude d'une... d'un roman, d'un morceau de roman, de le définir par des axes. Et puis dans les axes, avec des exemples... tout ce qu'on peut donner comme... tout ce qui est par rapport aux adjectifs, si c'est valorisant, dévalorisant, s'il y a un champ lexical... s'il y a des...
- 5 **D'accord. C'est écrit ou oral ?**
- 6 Un commentaire... en cours on le fait à l'écrit et puis on peut le faire à l'oral aussi. Pour le bac français c'est à l'oral.
- 7 **D'accord. Et vous avez déjà passé des oraux... ?**
- 8 Non, jamais.
- 9 **Et à l'écrit vous avez déjà fait des commentaires ?**
- 10 Oui, à l'écrit, oui. Avec Mme P. J'ai déjà commencé. On a commencé depuis l'année dernière. On a déjà commencé sur deux ou trois petits textes. Et puis là, comme cette année c'est le bac, on fait déjà des commentaires.
- 11 **D'accord. Vous aimez ça ?**
- 12 Oui. Oui, les commentaires, parce que parfois... comme ça moi cela me sert aussi pour plus tard si j'ai des enfants. Comme ça cela pourra me permettre de leur expliquer pour... et puis pour moi aussi. Si je prends un texte dans un livre, je l'étudie, je fais comme ça... Comme ça cela m'apprend aussi pour mon bac.
- 13 **Oui, bien sûr. Bon, quand vous faites un commentaire, vous y prenez du plaisir ou vous pensez au bac et à l'avenir. Vous y prenez du plaisir sur le moment ou uniquement... ?**
- 14 C'est pour les deux. Pour le plaisir, parce que cela me plaît de faire ça. Comme ça cela me fait bien étudier. Enfin moi j'aime bien.
- 15 **D'accord. Et est-ce que vous avez éprouvé des difficultés dans le commentaire ?**
- 16 Au début, oui. Au début... c'est quand on n'a pas l'habitude, on n'en a jamais fait ; c'est un peu difficile de se mettre dans le bain. Et puis, après au fur et à mesure c'est venu tout de suite.
- 17 **Vous pouvez préciser les difficultés au début ? Au début cela veut dire quand ? À quel moment ?**
- 18 Quand on a commencé : pour le premier commentaire qu'on a fait. C'était en seconde.
- 19 **En seconde ?**
- 20 En seconde.
- 21 **Avec Mme P aussi ?**
- 22 Avec Mme P aussi.
- 23 **Vous vous rappelez un peu les difficultés que vous avez pu rencontrer ?**
- 24 Oui, déjà savoir définir un axe. Lui donner un titre. Un titre parfois c'est, enfin... c'est important parce que c'est l'intitulé de l'axe, avec les exemples. Au début je ne comprenais pas de trop. Et puis après c'était définir les exemples, retourner dans le texte et bien chercher.
- 25 **Vous pourriez définir un axe ? Je ne cherche pas une réponse juste.**
- 26 Pour moi un axe c'est basé sur un sujet, sur... sur une certaine partie d'un texte, pour bien définir ce que l'on peut représenter.
- 27 **Vous avez un exemple, en tête ?**
- 28 Oui, comme on a fait il n'y a pas longtemps un texte de Flaubert, Madame Bovary, on a étudié les axes sur une paysanne. Et sur l'axe on prend... on disait vieille et âgée, et après on la définit comme... qui avait beaucoup travaillé, qui avait... qui paraissait plus que son âge, vu par les exemples... les temps.
- 29 **D'accord. L'autre vous l'avez en tête ?**
- 30 Non.
- 31 **Ce n'est pas grave. « Une femme vieille et âgée » donc ça c'était un axe. Est-ce que vous aviez remarqué que cela parlait d'une femme vieille et âgée, avant de faire l'étude du texte ?**
- 32 Oui, parce que quand on a vu... quand on commente... personnellement quand j'ai vu le texte, je me suis dis

- on va étudier la personne ; comment elle est, comment cela se fait qu'on la trouve plus âgée que son âge. Pourquoi elle travaille autant ? Pourquoi... ?
- 33 **Et pourquoi alors... si vous l'aviez vu à la première lecture, pourquoi l'étudier ?**
- 34 Pour être bien sûr, pour être bien sûr, pour savoir si c'est vraiment ça. Si on est sûr que ce soit ça qu'on doit étudier.
- 35 **D'accord. Donc c'est un travail de vérification ?**
- 36 De vérification, oui...
- 37 **... De ce que vous percevez à la première finalement à la première lecture ?**
- 38 Oui.
- 39 **D'accord. Est-ce que cela vous est-il arrivé de mieux comprendre un texte après l'avoir étudié ?**
- 40 Oui.
- 41 **Oui ?**
- 42 Oui. Personnellement, oui. Parce que comme je vous dis avec les textes de Madame Bovary, quand on a parlé de la petite vieille femme, d'abord je pensais que c'était simplement une paysanne qui avait beaucoup travaillé. Et puis en fait, on se rend compte qu'elle a subi pendant tout son travail plein de choses. Qu'à la fin qu'elle était presque finie... enfin finie, je veux dire qu'elle avait vieilli, qu'elle avait beaucoup trop travaillé pour elle.
- 43 **D'accord... Quand vous faites un axe, on va prendre celui-là puisque vous l'avez déjà en tête, vous l'avez repéré comment ? Enfin vous l'avez construit comment en classe ? C'était en classe ou... ?**
- 44 En classe.
- 45 **En classe. Donc cela s'est passé comment ?**
- 46 En fait, Mme P nous a demandé un titre pour l'axe et puis on a tous donné notre idée et puis la prof. elle a choisi des mots... de les enlever... Pourquoi ce titre-là ? Pourquoi pas celui-là ?
- 47 **D'accord... Et après ?**
- 48 Et après quand on a trouvé le titre, on étudie les exemples, les temps, les termes valorisants, dévalorisants, tout ce qui... On parle principalement de la personne en question, de l'objet, de...
- 49 **D'accord, donc tout le monde cherche ?**
- 50 Tout le monde cherche, oui.
- 51 **Et ensuite ?**
- 52 Et ensuite on rassemble tout. On rassemble tout et puis après on définit par les exemples. On choisit... Pourquoi on écrit ça, on explique et après la prof. elle donne son avis. Et après ben on recopie au propre tout ce qui est bon.
- 53 **D'accord. Alors ce travail-là qui est un travail oral, qui est un travail collectif, qui est un travail en classe, est-ce que vous avez fait l'an dernier par exemple ou cette année, je ne sais pas, quelque chose qui ressemble à ça, mais à l'écrit, seul, chez vous.**
- 54 Moi, personnellement je fais ça chez moi, pour m'aider. Pour m'aider : j'ai déjà commencé à faire ça sur des textes... aussi sur des œuvres littéraires, parce que j'en ai beaucoup chez moi. Je fais ça aussi. Moi, personnellement c'est ce que je fais pour m'entraîner.
- 55 **Pour l'oral ?**
- 56 Pour l'oral.
- 57 **C'est ça. Mais à l'écrit il y a aussi un commentaire.**
- 58 Pour le bac ?
- 59 **Oui, il y a un sujet... enfin ce n'est pas vraiment un commentaire, mais c'est des questions. Les sujets d'écrit c'est quoi ?**
- 60 Ça je n'en sais rien.
- 61 **Ah ! Bon.**
- 62 Je ne peux pas vous répondre. Je ne connais pas... Enfin si on a vu un petit peu ce que c'est que les sujets, mais je ne les ai plus en tête.
- 63 **Vous avez des sujets ; un sur l'argumentation. Un texte argumentatif. Vous avez travaillé là-dessus, je pense ?**
- 64 Oui, on a fait beaucoup de textes argumentatifs.
- 65 **Donc ça c'est le sujet. Après vous avez un deuxième sujet c'est des questions sur un texte. Alors des questions méthodiques sur un texte...**
- 66 Oui, lecture méthodique.
- 67 **Et le troisième c'est sur l'œuvre. Vous avez une œuvre au programme ?**
- 68 Oui.
- 69 **C'est une dissertation.**
- 70 Une dissertation.
- 71 **Donc le deuxième sujet c'est une sorte de commentaire.**
- 72 Voilà, oui.

- 73 **Donc, je reviens... vous parliez, vous faites ça à l'écrit. Mais j'aimerais que vous reveniez sur un commentaire que vous avez fait à l'écrit, mais noté. Est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'avoir un texte, d'avoir à écrire quelque chose sur un texte ?**
- 74 Non de faire un commentaire noté, non. On ne l'a jamais fait.
- 75 **Non ?**
- 76 On n'a pas encore fait.
- 77 **D'accord. L'an dernier non plus ?**
- 78 Non.
- 79 **D'accord. On va revenir à la situation orale en classe... Quels sont les défauts que les élèves peuvent avoir, d'après vous, lorsqu'ils commencent à apprendre à faire ce genre de chose ? Est-ce qu'il y a une difficulté qu'ils peuvent rencontrer... particulière ?**
- 80 Les défauts ?
- 81 **Oui, on va dire les défauts ; c'est-à-dire les choses qu'ils font spontanément comme ça, mais qu'il ne faut pas faire.**
- 82 Euh... Nous on définissait par des étoiles, par des astérisques... Pourquoi peut-on, par exemple pour le texte de Madame Bovary... pourquoi apprend-on qu'elle a beaucoup travaillé et puis après on dit ça. Et puis la prof elle dit « Non. Pourquoi vous dites ça ? » On pense que c'est par rapport à ça et puis non, et parfois on a bon.
- 83 **D'accord. À quel moment on n'a pas bon ? En fait, c'est ça qui m'intéresse [rires]. Quand on a bon c'est facile ! Mais quand on n'a pas bon ? Parce que c'est ça la difficulté. À quel moment justement on n'a pas bon ?**
- 84 Parfois c'est au début...
- 85 **Oui.**
- 86 Au début directement, on commence... quand on commence déjà à créer l'axe... eh bien c'est au début. On ne sait pas trop quoi dire ; par quoi commencer. Si on commence directement, si on y va directement ou si on y va petit à petit, tout doucement, en essayant de...
- 87 **Et alors il faut faire quoi : petit à petit ou directement ?**
- 88 Moi je dirais entre les deux. Il faut faire les deux. On y va petit à petit et en même temps essayer d'y aller de l'avant. De choisir, de trouver les bons... comment dire ?... Euh... [20 secondes] Là je ne sais pas quoi dire.
- 89 **Vous avez perdu le fil. On était sur l'idée ; il faut y aller d'un bloc ou petit à petit... Lorsque l'on étudie un axe, vous dites entre les deux ; ça veut dire quoi ?**
- 90 Entre les deux ; ça veut dire que...
- 91 **Je suis emmerdant, j'en ai bien conscience [rires].**
- 92 Vous me posez des questions...
- 93 **Ah oui !**
- 94 Vous me posez des colles.
- 95 **Ce n'est pas des colles. Ce qui m'intéresse c'est comment vous vous voyez les choses. Vous pouvez ne pas les voir. Et en même temps je vous mets juste devant le « comment vous faites, comment vous vous y prenez ? ». C'est ça qui m'intéresse, donc ce n'est pas vérifier si... C'est pour mieux comprendre.**
- 96 [5 secondes]
- 97 **Ce n'est pas grave. On va revenir à autre chose. On y reviendra tout à l'heure. Quand vous... Moi il y a un truc qui... il y a un truc un peu particulier que je voulais vous demander : comment vous faites pour comprendre un texte, vous ? Personnellement ?**
- 98 Déjà en lisant une fois. D'abord comme ça, par simple lecture, après plus attentivement et après avec un crayon je souligne tout ce qui pourrait être assez important sur la description d'une personne ou d'un objet.
- 99 **D'accord. À quel moment vous jugez que vous avez compris ?**
- 100 Quand... moi je m'entraîne, je mets tout sur une feuille. Je note tout ce qui y a. Et après au fur et à mesure, j'enlève ou je rajoute et puis après je me dis c'est bon... Après je mets du cours de français, des cours de lecture méthodique pour savoir si c'est bien comme cela qu'on agit. Et puis après c'est bon : je trouve que j'ai bon.
- 101 **Au bout d'un moment vous avez l'impression que c'est clair.**
- 102 Que c'est clair.
- 103 **Cela vous est déjà arrivé d'avoir l'impression de comprendre et qu'on vous dise que ce n'était pas cela ?**
- 104 Non.
- 105 **Non, cela ne vous est pas arrivé ? Vous ne vous êtes pas trouvé dans une situation comme ça ?**
- 106 Non.
- 107 **Parce que quand ça arrive c'est douloureux.**
- 108 Oui, parfois cela fait mal.
- 109 **Une question encore plus précise : est-ce que vous avez déjà entendu parler de la paraphrase ?**

- 110 Oui.
- 111 **Est-ce que vous pouvez... ?**
- 112 La paraphrase, pour moi, c'est quand on cite le texte directement. Sans avoir réfléchi on donne tout de suite des exemples sans rien expliquer.
- 113 **D'accord... D'accord... Vous pouvez me donner un exemple ? Cela arrive ?**
- 114 Dans les matières où on nous demande de... Quand on a... Sur un devoir quand on a des questions auxquelles on doit répondre sur le texte, qu'on doit s'appuyer sur un texte, certaines personnes réécrivent tout de suite. Tout de suite, oui ; « comme à la ligne untel » et puis ils réécrivent tout. Tout bêtement, sans même y réfléchir et puis sans donner d'avis. Et puis après ils passent à la question suivante sans avoir même compris la question en elle-même.
- 115 **D'accord. Et qu'est-ce qu'il faut faire pour éviter cela ?**
- 116 Moi je m'appuie sur un mot qui aurait rapport avec la question. Et puis un exemple ; alors je choisis, je souligne, je surligne et puis sur un brouillon j'explique... je donne mon avis et après j'explique au fur et à mesure, si on reparle de la même chose un peu plus loin dans le texte. Et puis après de rajouter, de combiner le tout et de ressortir quelque chose de compréhensible et puis que ce ne soit pas toujours... pris sur le texte.
- 117 **Oui. Alors ce que vous dites vous ne le prenez pas nécessairement dans le texte ?**
- 118 Si, moi je m'appuie sur le texte, mais je ne recopie pas exactement ce qui est écrit.
- 119 **Alors la paraphrase c'est recopier le texte. J'ai bien compris ?**
- 120 Oui, la paraphrase, oui.
- 121 **Quelle est la différence entre la paraphrase et la citation ?**
- 122 C'est que la paraphrase il n'y a pas d'explication, mais que pour la citation on en donne une.
- 123 **D'accord. Donc dans une explication où vous donnez votre avis, vous pouvez très bien avoir une citation ?**
- 124 Oui.
- 125 **Mais pas de paraphrase ?**
- 126 Pas de paraphrase.
- 127 **D'accord. Vous avez déjà utilisé le mot en classe ?**
- 128 Le ?
- 129 **Le mot *paraphrase* ?**
- 130 Oui.
- 131 **Dans quelles circonstances, vous vous rappelez ?**
- 132 C'est comme quand on a eu un devoir surveillé en économie, la professeur nous avait donné un... nous avait donné un questionnaire et puis il fallait s'appuyer sur le texte... Si vous vous voulez je peux même vous le montrer parce que je l'ai ici...
- 133 **Oui, volontiers...**
- 134 C'était des questionnaires ; on devait s'appuyer sur le texte. Alors moi j'ai souligné tout ce qui pouvait se rendre évident.
- 135 **Oui. Et la paraphrase là-dedans ?**
- 136 Oui, j'en avais mis. On m'avait dit : « vous ne répondez pas à la question ». Donc c'est que j'avais eu faux, que je n'avais même pas donné d'explication, que j'avais recopié directement.
- 137 **Et là l'exemple de paraphrase dont vous parliez, c'est votre professeur qui a parlé de paraphrase ?**
- 138 Oui, c'est notre prof. d'économie qui nous a dit : « Il ne faut pas paraphraser ». Elle nous l'a dit directement ; ce n'est pas la peine de paraphraser, si vous ne donnez pas d'explications. Après ce n'est pas bon, c'est pour ça qu'on n'a pas les points nécessaires...
- 139 **Cela vous est arrivé récemment ?**
- 140 C'était au début de l'année, mais on a... Vous savez nous, on a nos stages en juillet août et on a tout le mois de septembre pour se reposer et après on reprend l'école directement. Et parfois on nous donne directement un devoir, on ne sait plus... En stage on a oublié certaines choses.
- 141 **Surtout que ça change...**
- 142 Oui, et puis aussi... parfois...
- 143 **Dans d'autres matières que l'économie, le mot *paraphrase*, vous l'avez déjà entendu ?**
- 144 En français. En français, la prof nous l'avait dit pour le bac. Pour le bac surtout, elle nous avait dit. Elle nous avait donné le conseil : « Surtout ne faites pas de paraphrase, sinon vous n'aurez pas de points. Ce sera comme si vous n'aviez pas répondu à la question ».
- 145 **La dernière fois que vous l'avez entendu ça, en français ?**
- 146 Au début de l'année, quand on a recommencé. Quand on a repris les cours, la prof nous avait posé la même question qu'on avait eue à la rentrée de seconde : « Pour vous qu'est-ce que le bac français ? » Et puis pendant toute l'année de seconde on a un peu étudié ce que ça pourrait être les sujets. Les textes argumentatifs et puis après on a commencé par la lecture méthodique ; comme on fait cette année, le commentaire. Et puis là, au début de première on nous a posé la question : « Pour vous qu'est-ce que le

bac français ? ». Et puis avec tout ce qu'on pouvait se rappeler, on a tout réécrit. La prof. nous a donné des conseils pour éviter d'avoir des points en moins.

147 **D'accord. C'était des conseils écrits ou oraux ?**

148 Oraux.

149 **Et vous n'avez pas eu une feuille avec les indications de ce type... ?**

150 Si, on nous a donné une feuille...

151 **Avec le mot *paraphrase* ?**

152 Avec le mot *paraphrase*.

153 **Oui, d'accord. C'est votre collègue, c'était [E5], avant qui m'a parlé de ça. Alors je me demandais si...**

154 Ah, oui ! oui, oui.

155 **On va s'arrêter là. Je vais vous libérer.**

156 Ah ! bon. Déjà ? !

157 **Oui, oui. Vous avez...**

E7

classe : TL (triplante)

âge : 20 ans et ½.

sexe : féminin.

[Moyennes non communiquées].

- 1 **Vous savez que je travaille sur le commentaire de texte...**
- 2 Oui...
- 3 **Alors je vais vous poser une première question simple : c'est quoi un commentaire de texte ?**
- 4 Donc un commentaire de texte, pour moi, c'est expliquer, faire des remarques sur un texte, observer aussi le texte... Et puis relever les thèmes, faire des thèmes généraux pour justement, retirer de ce texte des axes.
- 5 **D'accord. C'est quoi un « axe » ?**
- 6 Un axe : c'est l'idée générale... sur le texte, de quoi on peut... qu'est-ce que l'on eut en tirer. Pour ça je prends premier paragraphe... les trois idées...
- 7 **Dans un commentaire... On parle d'un commentaire oral ou écrit ?**
- 8 Aussi bien qu'à l'écrit qu'à l'oral ; cette méthode elle se fait... dans les deux.
- 9 **On l'appelle comment pour vous ? Dans votre pratique vous appelez comment le commentaire écrit ?**
- 10 C'est le commentaire composé ?
- 11 **Oui, d'accord. Et à l'oral ?**
- 12 Lecture méthodique.
- 13 **Oui, d'accord. Donc on est d'accord sur les termes... Est-ce que vous aimez ça vous ?**
- 14 Oui, oui.
- 15 **Ça vous plaît ?**
- 16 Ah oui, oui, oui...
- 17 **D'accord. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ou que vous avez rencontrées ?**
- 18 Déjà c'est de bien comprendre le texte, ça c'est déjà primordial. Et puis, les grands axes... Surtout de dégager les grands axes.
- 19 **Comprendre le texte ça veut dire quoi ? Pourquoi c'est difficile ?**
- 20 Cela dépend aussi du langage ; s'il est soutenu, familier... Ça dépend aussi de l'auteur même ; si c'est de Rousseau. C'est vrai que c'est déjà assez difficile !
- 21 **Pourquoi ?**
- 22 Rousseau emploi déjà un langage autre que certains auteurs.
- 23 **Pour quelles raisons c'est différent ? C'est vrai que c'est difficile ! On est d'accord. Mais pourquoi, dans votre esprit... Qu'est-ce qui est difficile chez Rousseau ?**
- 24 Sa façon d'écrire, déjà... C'est juste ce que je vois.
- 25 **Et comment vous faites pour comprendre un texte... que vous avez du mal à comprendre au départ ?**
- 26 Si déjà on a le dictionnaire... les mots que l'on ne comprend pas il faut déjà aller les chercher, analyser les mots. Et puis sinon, dans l'épreuve du bac il faut essayer de voir selon le contexte.
- 27 **Comment vous faites, concrètement ? Là vous avez un texte de Rousseau... Vous avez du mal à le comprendre, vous faites comment ?**
- 28 On essaie de comprendre, d'essayer de comprendre... Je ne vois pas bien.
- 29 **Dans votre esprit... Essayez de vous imaginer la dernière fois que vous avez eu un texte difficile. Vous voyez, vous avez une idée.**
- 30 Oui.
- 31 **Oui, c'est quoi ?**
- 32 Là en français c'est Rousseau.
- 33 **Moi j'aime bien... il faut être en forme.**
- 34 Oui.
- 35 **Donc, bon vous avez parlé de Rousseau... La dernière fois que vous avez découvert un texte de Rousseau nouveau : vous pouvez essayer de vous remettre en mémoire comment vous avez fait ou lu, à quel moment vous avez mieux compris ?**
- 36 Ben... J'ai un thème. J'essaie de le comprendre... mais je n'y arrive pas... j'essaie de revenir un peu en arrière... j'essaie de justement de comprendre... essayer de comprendre mieux... et puis en lisant aussi un peu la suite pour justement comprendre ce qu'il a voulu dire.
- 37 **Donc c'est essentiellement utiliser le contexte pour construire un sens.**
- 38 Voilà.
- 39 **Une fois que vous avez compris... qu'est-ce vous faites ?**
- 40 [12 secondes] À partir de là on peut dégager les grands axes...
- 41 **Oui, alors comment vous vous y prenez.**

- 42 Déjà je regarde le premier paragraphe, je regarde l'idée générale, les champs lexicaux... Quel est le rapport avec l'idée que j'en dégage... Pareil pour le deuxième paragraphe ; les champs lexicaux, les figures de styles... un peu avec ce qui est en rapport avec le programme de première... Après j'essaie de faire des remarques, ce qui me permet de construire un commentaire.
- 43 **Pourquoi le programme de première ?**
- 44 Justement... la méthode... le commentaire... Pour les figures de styles, etc. On les voit dans le programme de première.
- 45 **Seulement en première.**
- 46 Aussi en seconde.
- 47 **Oui, d'accord.**
- 48 Mais je veux dire que l'on approfondit plus en première.
- 49 **D'accord. Qu'est-ce qu'il... Quand vous ratez un commentaire... ça arrive je suppose ?**
- 50 Ah ! oui
- 51 **C'est quand même assez compliqué... donc quand vous ratez un commentaire qu'est-ce que l'on vous reproche en général ?**
- 52 Les contresens
- 53 **Oui... C'est-à-dire ?**
- 54 On pense, justement, qu'on a bien compris mais en fait en fin de compte c'est complètement le contraire. C'est... souvent c'est un contresens... Après il y a la formulation qui est mal dite...
- 55 **Oui...**
- 56 [10 secondes] Je pense que...
- 57 **C'est tout ? Euh... le... est-ce que vous n'avez jamais entendu... ou vous ne vous êtes entendu reprocher de paraphraser ?**
- 58 Si.
- 59 **Je vous aide un peu... Est-ce que vous pouvez me dire ce que c'est la paraphrase ?**
- 60 La paraphrase c'est toujours dire la même chose mais différemment. Tourner autour de l'idée en elle-même.
- 61 **D'accord. Et cela vous arrive ?**
- 62 Oui, ça arrive encore.
- 63 **Et quand vous le faites vous avez l'impression de paraphraser ?**
- 64 Oui.
- 65 **Et pourquoi vous le faites ?**
- 66 Sur le coup on pense que... c'est bien fait, ou que le commentaire est bien fait. Mais quand on se relit, après être corrigé...
- 67 **D'accord. Mais quand vous le faites, au moment où vous écrivez-vous n'avez pas l'impression de paraphraser... Alors là je vais vous demander de réfléchir avant de répondre... non, c'est vrai que là on arrive dans le cœur du problème, parce que vous avez dit : « la paraphrase c'est dire la même chose différemment. » Quand vous écrivez-vous ne vous rendez pas compte que vous dites la même chose ? Cela veut dire quoi ? Cela veut dire que vous n'avez pas dit la même chose ou cela veut dire que vous ne vous êtes pas rendu compte que vous disiez la même chose ?**
- 68 [10 secondes]
- 69 **Vous voyez ce que je veux dire ?**
- 70 Oui, oui.
- 71 **Vous voyez le problème ? Comment vous percevez cela ?**
- 72 En fait c'est vrai qu'on n'est pas toujours... le sujet... [10 secondes]
- 73 **Bon un autre exemple. Essayez de vous imaginer la dernière fois que vous avez vu ça sur une copie. La dernière fois que l'on vous a mis *paraphrase* dans la marge. Vous avez un exemple en tête ?**
- 74 Non. Je n'en vois pas. C'est vieux.
- 75 **Ou à l'oral...**
- 76 Non.
- 77 **Pas de souvenirs particuliers à l'oral...**
- 78 Non, plus.
- 79 **Cela m'embête... [Rires] Bon on va prendre un autre exemple. Est-ce que vous vu des camarades, par exemple, qui paraphrasent le texte parce qu'ils ne le comprennent pas.**
- 80 Oui.
- 81 **Qu'est-ce qu'ils font ? Vous quand vous regardez de l'extérieur, ils font quoi dans ce cas ?**
- 82 En fait ils tournent toujours autour du pot.
- 83 **Et pourquoi ils font ça ?**
- 84 Ils ne savent peut-être pas à dégager l'idée, l'idée même du texte.
- 85 **Donc ils tournent autour du pot. Ça veut dire qu'ils répètent ?**
- 86 Oui... répéter.

- 87 **D'accord. Mais quand ils le font, ils s'en rendent compte, tout de même, qu'ils répètent ?**
- 88 Je pense pas, je pense pas.
- 89 **Alors comment faire pour... Qu'ils répètent pas le...**
- 90 Quoi ?
- 91 **Vous vous y êtes pris comment, pour essayer de plus paraphraser ?**
- 92 J'ai essayé, je pense, de voir un peu ce qui est autour du texte.
- 93 **C'est-à-dire ?... C'est intéressant ça : « voir ce qui est autour du texte ».**
- 94 Les autres idées...
- 95 **Par exemple, pour éviter de paraphraser Rousseau, il faut faire quoi ?**
- 96 Peut-être aussi aller voir sa bibliographie, voir les autres œuvres...
- 97 **D'accord oui.**
- 98 C'est tout ce que je vois.
- 99 **D'accord... pourquoi on interdit la paraphrase?... il n'y a pas de réponse juste, j'espère que c'est clair. Pour vous, d'après vous, pourquoi interdit-on la paraphrase, dans le commentaire ?**
- 100 C'est déjà inutile, je pense.
- 101 **Pourquoi inutile ?**
- 102 Si on se répète sans arrêt... le commentaire sera sans intérêt...
- 103 **Oui, mais alors je reviens à ma question : si c'est inutile, pourquoi on le fait ?**
- 104 [10 secondes]
- 105 **Vous voyez... quand... Quelqu'un qui paraphrase un texte pourquoi il la fait ?**
- 106 Il ne s'en rend peut-être pas compte.
- 107 **D'accord. Alors s'il ne s'en rend pas compte, il a l'impression qu'il fait quoi ?**
- 108 Qu'il commente son texte.
- 109 **Qu'il commente son texte. D'accord. Donc il n'a pas l'impression de faire quelque chose d'inutile.**
- 110 Voilà.
- 111 **Mais en même temps c'est inutile de fait.**
- 112 Voilà.
- 113 **On est bien au cœur du problème. Quelles sont les autres difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans le commentaire de texte ?**
- 114 [12 secondes]
- 115 **On a vu ; les contresens possibles, ou mauvaise formulation du commentaire, la paraphrase... Quoi d'autre, rien... vous ne voyez pas d'autre... Bon alors je vais vous poser la question autrement : lorsque vous êtes devant un texte, une fois que vous l'avez compris, une fois que vous avez repéré les axes... Quelles sont les difficultés que vous rencontrez encore ?**
- 116 [9 secondes]
- 117 **Vous disiez que vous aimiez cela.**
- 118 Oui. « Aimer »... Oui, enfin...
- 119 **Bon, donc finalement vous n'avez pas de grandes difficultés quand vous y êtes.**
- 120 Oui. Enfin disons que moi j'ai déjà passé le bac français. Et maintenant cela fait trois ans que je suis en terminale. Je me replonge un peu dans le français, mais c'est un peu dur de...
- 121 **Ah ! Oui parce que vous devez refaire le bac... de... première...**
- 122 Je passe l'oral et l'écrit.
- 123 **Plus l'épreuve de lettres.**
- 124 Oui.
- 125 **Ah ! D'accord c'est pour cela que vous me parliez de la première tout à l'heure.**
- 126 Oui je suis en terminale, et je triple.
- 127 **Donc vous êtes obligé de le refaire.**
- 128 Je suis obligée de la refaire.
- 129 **... Et vous avez des cours pour cela ?**
- 130 Des cours de...
- 131 **De français ?**
- 132 Oui, oui.
- 133 **Vous suivez des cours en plus de...**
- 134 En plus des cours de terminale.
- 135 **Et vous allez dans une classe... ?**
- 136 Oui, en première L.
- 137 **Et cela concorde les emplois du temps ?**
- 138 On essaie.
- 139 **Ah ! Vous avez cela en plus... D'accord.**
- 140 C'est assez difficile.

- 141 **Justement est-ce que vous voyez une différence entre le commentaire de lettres et le commentaire de français ?**
- 142 C'est à peu près la même chose... Cela ne change rien.
- 143 **La même chose... Vous faites un commentaire composé, par exemple, est-ce que pour vous c'est la même chose que de répondre à des questions sur une œuvre, ou non ?**
- 144 Bon à part que les lettres c'est plus global. Cela dépend si c'est sur un thème précis ou... c'est vrai qu'il faut connaître un peu... si on n'a pas l'œuvre devant soi. Donc il faut savoir des expressions du texte, enfin du livre. Alors qu'en français ce qui différencie c'est qu'on a le texte devant soi et on peut tirer du texte des expressions toutes faites.
- 145 **Dans quelles épreuves on a le plus de chance de paraphraser ?**
- 146 Vous voulez dire en lettres ou en français ?
- 147 **Oui.**
- 148 Les deux.
- 149 **Oui, dans lequel ? Est-ce que c'est dans le commentaire composé de texte en première ? Est-ce que c'est dans l'épreuve de lettres de terminale, qu'on a le plus de possibilités ou de risques de paraphraser ?**
- 150 Dans les lettres, je pense.
- 151 **Pourquoi ?**
- 152 Cela se rejoint, en fait. Si c'est dans un thème précis... Il faut voir toute l'œuvre, et on a toujours... tout se lie, tout se... Souvent le thème il est là tout seul déjà... c'est vrai que l'on peut souvent se répéter dans ces cas-là.
- 153 **D'accord. Depuis quand vous entendez parler de la paraphrase ?**
- 154 Depuis la troisième.
- 155 **Ah, oui depuis la troisième !... Vous pouvez vous rappeler ? cela fait loin !**
- 156 Depuis la troisième.
- 157 **Dans quelle discipline, dans quelle matière ?**
- 158 En français.
- 159 **En français, toujours. Vous avez un professeur, en troisième qui vous disait... Vous pouvez vous rappeler de cela ? En troisième que le professeur vous disait de ne pas paraphraser.**
- 160 Non.
- 161 **C'était à quel propos ? Vous vous rappelez ?**
- 162 Non.
- 163 **Non... En seconde aussi ?**
- 164 Oui ! Disons que la paraphrase souvent ça se ressemble. Ça revient régulièrement, peut-être pas. Enfin je veux dire, dans toutes les classes, dans les... Tout au moins une fois on fait une paraphrase.
- 165 **Et à ce propos... quand on discute d'un texte à l'oral, est-ce qu'on fait de la paraphrase ?**
- 166 À l'oral ?
- 167 **Oui. En classe, comme ça de façon informelle, lorsqu'on en discute ?**
- 168 On fait comme on peut...
- 169 **C'est-à-dire... On ne fait jamais de paraphrases ?**
- 170 Ça arrive.
- 171 **Dans quelles circonstances cela arrive ?**
- 172 [11 secondes]
- 173 **Par exemple, lorsque vous discutez avec un professeur dans la classe sur un texte, est-ce qu'il n'y a pas des moments où vous faites de la paraphrase ?**
- 174 Si, si.
- 175 **Dans quelles circonstances ?**
- 176 Quelque chose que l'on n'arrive pas à exprimer souvent. On tourne autour... Autour du thème...
- 177 **Et dans ces cas-là... ?**
- 178 On en fait quand même, hein... on fait la paraphrase.
- 179 **Et est-ce que le professeur vous le fait remarquer ?**
- 180 Ah ! oui, oui. Justement il essaie de donner cette idée par notre bouche. Il essaie de nous la faire exprimer.
- 181 **D'accord. Donc il vous dit « vous paraphrasez » ? Quand... À quel moment on ne paraphrase plus ? La paraphrase s'arrête à quel moment ? C'est-à-dire à quel moment le professeur dit que vous ne paraphrasez pas ?**
- 182 Au moment où on a dit l'idée.
- 183 **Au moment où on a dit l'idée du texte. D'accord. C'est parfait !**

E8

classe : 2nde

âge : 15 ans.

sexe : féminin.

moyenne en français : 9.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 14 / 7.

moyenne générale : 10,5.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 14 / 5.

- 1 **Donc on va parler vraiment librement. N'hésitez pas à répondre ou à ne pas répondre... comme vous voulez. Ce que je voudrais c'est qu'on commence par une question simple et compliquée à la fois : c'est quoi pour vous un commentaire de texte ?**
- 2 C'est dire pourquoi l'auteur a utilisé ces termes pour utiliser... pour illustrer son texte.
- 3 **Donc, dire pourquoi l'auteur a utilisé ces termes... ça sert à quoi de faire ça ?**
- 4 À dire le genre du texte, déjà. Et puis, de quel style le roman, le texte est. Si c'est un texte policier...
- 5 **Et ça vous ne vous en rendez pas compte tout de suite ?**
- 6 Dans certains livres, non.
- 7 **Non ? Par exemple ?**
- 8 Par exemple... On a vu un texte... ce texte on n'a pas vu que c'était un livre d'horreur.
- 9 **Je ne connais pas. C'est de qui ?**
- 10 C'est un extrait d'un [...].
- 11 **D'accord. Et donc au début, vous ne saviez pas que c'était... ?**
- 12 Non.
- 13 **D'accord... C'est rigolo, ça ! Qu'est-ce que vous avez fait pour trouver... ?**
- 14 En fait, on a relevé si c'était du style direct, indirect, les métaphores, les hyperboles...
- 15 **D'accord. Comment vous faites... Tout à l'heure... mettez-vous à l'aise peut-être. Parce que là vous n'avez pas eu le temps de vous débarrasser. Vous parlez d'un travail oral ou d'un travail écrit ?**
- 16 En fait, les deux à la fois.
- 17 **C'est-à-dire ?**
- 18 Oral : d'abord il faut lire le texte, trouver certains indices dans le texte...
- 19 **Oui ?**
- 20 Et puis bon... Quel langage il utilise ; soutenu ou quoi...
- 21 **Tout ça c'est oral ?**
- 22 Tout ça c'est à l'oral. Et à l'écrit on relève les comparaisons, les hyperboles, le style direct, indirect...
- 23 **D'accord... Et à l'écrit individuellement ou collectivement ?**
- 24 Collectivement.
- 25 **D'accord. Est-ce que vous avez déjà fait ce qu'on appelle des commentaires écrits ?**
- 26 Oui, plusieurs.
- 27 **Plusieurs, déjà ?**
- 28 Oui.
- 29 **Seule ? Non, tout le temps à deux ? C'est-à-dire en classe ?**
- 30 Oui.
- 31 **D'accord. Vous pouvez me raconter commente cela se passe ?**
- 32 En fait, la professeur nous dit ce qu'il faut d'abord relever, elle nous donne des indications. On lit plusieurs fois le texte, on essaie de comprendre. Ensuite, on relève le langage ; si c'est soutenu... Après les hyperboles, les comparaisons, les métaphores. Et avec tout cela on peut se permettre de dire si c'est... le genre du texte.
- 33 **D'accord. Et à ce moment-là vous écrivez... ?**
- 34 On rédige.
- 35 **Vous rédigez, d'accord. Cela a déjà été noté ce travail ?**
- 36 Oui.
- 37 **Et qu'est-ce que vous avez comme remarque en général sur ce genre d'activité ?**
- 38 Euh...
- 39 **Quelles sont les remarques que votre professeur peut mettre ?**
- 40 Il faut faire surtout attention à rédiger, à dire des citations du texte et la ponctuation : c'est ça le plus important.
- 41 **Pourquoi des citations ?**
- 42 Les citations du texte c'est en fait, une sorte d'exemple.

- 43 **D'exemple de quoi ? Vous pouvez préciser ?**
- 44 Par exemple, pour la comparaison, on va dire un morceau du texte qui... c'est une comparaison, en fait.
- 45 **D'accord. Pour donner un exemple de comparaison, d'accord. Et la ponctuation alors c'est quoi ?**
- 46 La ponctuation ; il faut souvent utiliser une ponctuation variée.
- 47 **Dans le commentaire, ou... ?**
- 48 Dans le commentaire.
- 49 **D'accord, il faut utiliser une ponctuation variée. Donc les remarques que vous avez eues sur vos commentaires, c'est : il n'y avait pas assez de citations, par exemple, ou la ponctuation...**
- 50 Ponctuation, oui.
- 51 **D'accord... Vous aimez ça ?**
- 52 Oui.
- 53 **Ça vous plaît comme exercice ?**
- 54 Oui.
- 55 **Vous aviez déjà fait ça avant la seconde ?**
- 56 Non.
- 57 **Jamais ?**
- 58 Non.
- 59 **Rien qui se rapproche de ça ?**
- 60 Non.
- 61 **Et quand vous étudiez des textes en collège, cela se passait comment ?**
- 62 C'était des questions.
- 63 **De quel genre ?**
- 64 Quel est l'auteur ? Qu'est-ce que raconte le texte ? De quel genre est le livre ?
- 65 **Quel genre ?**
- 66 Si c'était policier, roman...
- 67 **Ce n'est pas un peu pareil ?**
- 68 Si.
- 69 **Quelle est la différence ? Il y a quand même une différence dans votre explication ?**
- 70 Il faut préciser plus au lycée qu'au collège.
- 71 **D'accord. Vous pouvez préciser, par exemple, entre le dernier devoir que vous avez fait en troisième et le premier que vous avez fait en seconde.**
- 72 En troisième, on disait c'est un genre policier, point. Tandis que là il fallait préciser pourquoi. Au premier devoir de seconde il faut préciser pourquoi.
- 73 **D'accord. Donc alors on revient au collège. On vous posait comme questions : « Quel est l'auteur ? De quoi cela parle ? »**
- 74 « Quels personnages ? »
- 75 **De quoi cela parle, on vous le demande encore, en lycée ?**
- 76 Vaguement...
- 77 **Sous quelle forme ?**
- 78 « Quelle est l'idée générale du texte ? »
- 79 **D'accord. Dans quels genres de textes vous faites cela en lycée ?**
- 80 Là on a eu Perec qu'on fait en ce moment et Giono...
- 81 **D'accord... Est-ce que vous avez déjà entendu parlé de la paraphrase ?**
- 82 Oui.
- 83 **C'est quoi pour vous ?**
- 84 C'est répéter mot pour mot ce qu'il y a dans le texte, dans la question.
- 85 **Vous en avez entendu parlé où ?**
- 86 Au lycée.
- 87 **Dans quel cours ?**
- 88 Français.
- 89 **En français aussi. Et cela se fait où la paraphrase ?**
- 90 Souvent c'est quand on rédige...
- 91 **Quand on rédige ? Un commentaire ou autre chose ?**
- 92 Une rédaction ou n'importe quoi.
- 93 **N'importe quoi. Il faut faire cela ou il ne faut pas ?**
- 94 Il ne faut pas !
- 95 **Il ne faut pas. Pourquoi ?**
- 96 Je ne sais pas en fait...
- 97 **La dernière fois où vous en avez entendu parlé c'était quand ?**
- 98 C'était... Quand on avait une lettre... enfin c'était pour une rédaction sur les grèves avec monsieur Allègre.

- 99 **D'accord. Juste là... il y a...**
- 100 Oui. Il y a...
- 101 **Il y a deux mois ?**
- 102 Oui...
- 103 **Donc vous avez fait une lettre...**
- 104 Un semblant de lettre pour revendiquer... parce que le sujet c'était : « Monsieur Allègre a rétréci le temps des vacances. » Donc il fallait revendiquer ça et dire des arguments et puis des...
- 105 **D'accord. Vous lui avez envoyé la lettre ?**
- 106 Non, non ! C'était pour s'entraîner... un sujet d'actualité...
- 107 **Vous avez fait grève ici dans l'établissement ?**
- 108 Oui.
- 109 **Votre classe aussi ?**
- 110 Oui.
- 111 **Et c'était avant, après, pendant ?**
- 112 Après.
- 113 **Bon alors, vous avez écrit cette lettre et à ce moment-là... À quel moment on vous a dit qu'il ne fallait pas paraphraser ?**
- 114 Parce qu'elle nous avait donné des sujets, l'exemple... En fait, ce n'est que pour mon cas qu'elle avait dit qu'il ne fallait pas faire de paraphrases. Parce que je répétais mot pour mot ce qu'elle avait dit.
- 115 **C'est juste pour vous ?**
- 116 Oui, parce que j'en faisais beaucoup.
- 117 **C'est rigolo ! Vous avez répété ce qui était écrit, et pourquoi cela n'allait pas ? Je ne comprends pas.**
- 118 Parce qu'en fait...
- 119 **Si elle vous avait donné des documents c'était pour en faire quoi ?**
- 120 C'était juste le sujet. Et moi, j'avais introduit le sujet dans ma rédaction.
- 121 **Et il ne fallait pas ?**
- 122 Non. Il fallait le faire sous forme de lettre ou d'article.
- 123 **D'accord. Et vous aviez fait quoi, vous ?**
- 124 En fait, j'ai mis pratiquement tout dessus la rédaction... dans ma rédaction.
- 125 **Et ce n'était pas une lettre ?**
- 126 Ce n'était pas une lettre. J'avais fait une forme de texte.
- 127 **Pas clair ?**
- 128 Oui, voilà.
- 129 **Et vous aviez compris ou... ?**
- 130 Oui, mais...
- 131 **Pourquoi vous aviez fait ça ?**
- 132 Je ne sais pas j'avais une inspiration...
- 133 **Alors à part cet épisode-là, ce jour-là, est-ce que vous avez un autre souvenir de... ?**
- 134 De la paraphrase ?
- 135 **Oui.**
- 136 Non.
- 137 **C'était la première fois que vous entendiez le mot ?**
- 138 Oui.
- 139 **Ah ! D'accord. vous ne l'aviez jamais entendu avant d'arriver en seconde. C'est la première fois que...**
- 140 Oui.
- 141 **D'accord. Et depuis plus ? Ça va ! Vous êtes libérée de ça... Vous n'en aviez jamais entendu parler à propos du commentaire ?**
- 142 Non.
- 143 **Non ?... Cette façon de répéter un texte... Ce qui est dans un texte, etc. Est-ce que c'est quelque chose que vous faisiez avant en collège, par exemple ? Est-ce que cela vous arrivait... un texte... d'avoir à le répéter ?**
- 144 Oui.
- 145 **Vous pouvez me donner des exemples ?**
- 146 Quand on étudie un livre souvent, il fallait faire une sorte de suite pour le livre et en fait... on utilisait tout le temps... Il n'y avait pas que moi au collège. Et on prenait des extraits dans le texte qu'on mettait dans la rédaction.
- 147 **Et ça c'était bien ou ce n'était pas bien ?**
- 148 La professeur disait qu'il fallait donner nos idées et pas les idées de l'auteur.
- 149 **Est-ce qu'elle appelait cela *paraphrase* ?**

- 150 Non.
- 151 **Non, elle n'utilisait pas ce mot ?**
- 152 Non.
- 153 **Ah ! c'est rigolo, cela m'intéresse comme expérience parce que... Quand on fait une suite de texte, c'est la suite de l'auteur qu'on fait ?**
- 154 Ou notre suite par nous même... oui...
- 155 **Oui en temps que personne, la suite. Mais on doit utiliser, enfin on doit coller au texte de l'auteur. Mais il ne faut pas reprendre. ?**
- 156 Non, il ne faut pas reprendre l'idée de l'auteur. Il faut reprendre nos idées à nous.
- 157 **D'accord. Alors et vous... vous ou plusieurs, je suppose que vous étiez plusieurs à reprendre les idées de...**
- 158 De l'auteur pour remettre dans notre rédaction...
- 159 **D'accord. Et alors dans ce cas-là, on vous... Ah ! Ce n'est pas mal ça ! Est-ce qu'il y avait d'autres moments où vous pouviez faire des répétitions du texte... Est-ce qu'il y avait d'autres endroits où vous pouvez faire cela ?**
- 160 Oui, en sciences économiques, cela se fait.
- 161 **Oui, par exemple, vous pouvez préciser ?**
- 162 En fait quand on a des préparations à faire, c'est selon un texte et il y a des questions à poser. Et il ne faut pas prendre les phrases du texte. En fait, il faut le dire avec nos mots à nous, et rédiger.
- 163 **D'accord. Mais il faut bien redire ce que le texte a dit ?**
- 164 Oui, en partie.
- 165 **En partie ?**
- 166 C'est-à-dire on ne prend pas mot pour mot. On prend les idées essentielles de la réponse.
- 167 **D'accord. Donc l'idée essentielle de ?**
- 168 De la réponse, qu'il nous faut, suivant la question.
- 169 **D'accord. Et cela il faut le prendre où ?**
- 170 Dans le texte.
- 171 **On est bien d'accord. On prend cela dans le texte, mais il ne faut pas répéter mot pour mot. Autrement dit, il faut ?**
- 172 Reformuler en rédigeant.
- 173 **D'accord. Et le mot *paraphrase* vous l'avez utilisé, vous l'avez entendu utilisé en... ?**
- 174 En SES.
- 175 **Bon alors là c'est drôle parce que vous faites bien travailler votre mémoire. Je vais continuer à vous poser des questions. Là vous m'avez donné des endroits où l'on peut répéter le texte, mais ce n'est pas ce qu'il faut faire. Mais maintenant je vais vous poser la même question, mais... Y a-t-il des moments en collège ou en lycée où l'on vous demande de répéter le texte, mais c'est bien ce qu'on vous demande de faire ?**
- 176 En histoire souvent ; en étude de textes.
- 177 **Oui, allez-y.**
- 178 Il nous demande des citations du texte, donc on est obligé de les remettre mot pour mot.
- 179 **Oui, alors on va revenir au commentaire de texte en français ; lorsque l'on fait une citation est-ce que c'est de la paraphrase ?**
- 180 Oui. Mais en fait, on ne met pas une phrase, on met un morceau de phrase. On ne doit jamais mettre une phrase pour une citation.
- 181 **D'accord. Même en histoire ?**
- 182 Oui...
- 183 **En histoire on peut.**
- 184 En histoire on peut. Enfin moi en troisième je pouvais.
- 185 **Et en seconde ?**
- 186 En seconde en fait, je ne sais pas trop parce qu'on n'en avait fait qu'un. Cela m'a paru la même chose, en fait.
- 187 **D'accord. Donc il faut mettre des citations ?**
- 188 Paraphraser.
- 189 **D'accord... Et est-ce que vous avez déjà travaillé sur des textes argumentatifs en français ? Est-ce que vous avez déjà fait des travaux d'écriture sur des textes argumentatifs ?**
- 190 Oui.
- 191 **Quel genre ?**
- 192 Sur le baladeur, sur le Mc Donalds.
- 193 **Non. Quel genre de travaux d'écriture ?**
- 194 Il fallait argumenter, mais mettre des phrases dans le texte argumentatif qui étaient contraires.

- 195 **Oui, c'est tout... Vous n'avez pas d'autres travaux ? Pas d'autres sortes de travaux écrits ?**
- 196 On n'en a fait que trois pour l'instant...
- 197 **Oui, mais je ne dirais pas un seul travail d'écriture ? Jamais de résumé, par exemple ?**
- 198 Des résumés... Je ne m'en souviens pas...
- 199 **Non, non mais c'est... Non, parce que le résumé c'est aussi une façon de retravailler le texte mais sans utiliser les mots. Bien, on va s'arrêter là, mais je ne sais pas si vous avez remarqué, mais... mon sujet de travail ce n'est pas le commentaire de texte mais c'est quoi ?**
- 200 La paraphrase.
- 201 **Eh ! Oui.**

E9

classe : 1^{ère} L

âge : 16 ans.

sexe : féminin.

moyenne en français : 15.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : non communiquées.

moyenne générale : 14.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : non communiquées.

- 1 **On peut commencer ? Je vais vous poser des questions donc sur le commentaire de texte...**
- 2 D'accord...
- 3 **Alors comme première question tout simplement : pour vous c'est quoi un commentaire de texte ?**
- 4 C'est quand on lit un texte et qu'on approfondit la lecture pour en sortir des aspects qu'on n'a pas vus à la première lecture. Le sentir vraiment, sentir les connotations, les jeux avec les champs lexicaux, tout ça. C'est la forme du texte... c'est quand on cherche vraiment ce que l'auteur a voulu dire au-delà de la première lecture.
- 5 **D'accord. L'auteur a écrit un texte pour qu'il soit lu plusieurs fois ?**
- 6 Oui, enfin non. Je pense que si on ne lit pas plusieurs fois on passe à côté de certains aspects du texte.
- 7 **Par exemple ?**
- 8 Par exemple, quand on lit un texte, par exemple les textes du bac... On le lit la première fois, on ne se rend pas bien compte de ce que l'auteur a voulu dire. Enfin, en approfondissant, en regardant vraiment certains mots qui... qui en rappellent d'autres, on voit vraiment les idées de l'auteur et les effets qu'il a voulu produire.
- 9 **Et alors pourquoi on ne comprend pas tout de suite ?**
- 10 Pourquoi on ne comprend pas tout de suite ?...
- 11 **Ce n'est pas des questions pièges. C'est pour faire avancer...**
- 12 C'est peut-être parce qu'on n'est pas assez attentif à chaque mot. On lit trop rapidement. On ne s'arrête pas assez sur certains termes. Par exemple, on regarde au premier sens, mais on ne voit pas, des fois, au second degré ce qu'il a voulu dire.
- 13 **D'accord. Second degré ? Est-ce que vous avez l'exemple, en tête, d'un texte que vous avez mieux compris ?**
- 14 En l'ayant approfondi ?
- 15 **Oui.**
- 16 Par exemple, au début de la seconde j'ai fait les poèmes de Ponge... Et à la première lecture c'est vraiment difficile. Même certaines phrases, elles sont ambiguës, elles sont... Elles reposent sur des jeux de mots. Et si le professeur ne vient pas nous dire... là cela peut-être un verbe, mais cela peut être aussi un nom, c'est un jeu de mots. Là cela peut être une connotation... Là cela peut être une référence mythologique ; on ne voit pas toujours tous les aspects du texte.
- 17 **D'accord. C'est le professeur qui dit ?**
- 18 Oui c'est le professeur qui nous le dit. Par nous même c'est un peu trop difficile.
- 19 **Et en première c'est pareil ?**
- 20 Non en première cela va mieux. On fait beaucoup de lectures méthodiques... donc ça nous aide...
- 21 **Et alors c'est quoi la lecture méthodique ?**
- 22 La lecture méthodique c'est quand on va présenter un texte à l'oral. Donc des fois le professeur nous donne la trame et nous... enfin je veux dire on écrit autour. Il nous donne le squelette de la lecture et des fois on doit le faire par nous même. Par exemple, on garde des idées et puis on dit ces idées vont dans le même sens, elles se regroupent sous un même axe. Donc c'est ça le principe de la lecture méthodique : on présente un texte et après on va dans son contenu.
- 23 **Son contenu... c'est-à-dire ?**
- 24 Cela peut être les idées, les effets produits. Par exemple, s'il utilise un présent : pourquoi ce présent ? Pourquoi cette phrase-là ? Pourquoi cette comparaison-là ? L'effet qu'il a voulu donner.
- 25 **D'accord. Cela fait plusieurs fois que vous employez le mot effet, vous pouvez préciser un peu ?**
- 26 Cela peut être, par exemple, s'il veut grandir ou la détruire. Par exemple, quand on pense aux *Châtiments* de Victor Hugo, s'il a voulu être contre Napoléon III ou pas. Par exemple, par certaines métaphores, par certaines périphrases, quand il le compare à l'aigle ou... c'est valorisant ou ça l'est pas.
- 27 **D'accord. Lorsque que Victor Hugo écrivait les *Châtiments*, est-ce qu'il écrivait à des lecteurs qui étudiaient ces textes ?**
- 28 On ne l'a pas encore vu, en première, les *Châtiments*, on a fait les *Confessions*.

- 29 **Vous pouvez me donner votre avis...**
- 30 Vous pouvez répéter ?
- 31 **Oui. Quand il écrivait, est-ce qu'il écrivait pour être étudié ? Est-ce que l'effet... ?**
- 32 Oui, quand même parce que lui il avait quelque chose à dire, il avait une thèse. C'était un message, ce n'était pas juste un texte léger. Il avait quelque chose à dire après de plus important, je pense. Par rapport à des textes de Musset qui sont assez légers, lui avait vraiment quelque chose où il fallait vraiment s'attarder sur son texte.
- 33 **D'accord... vous avez l'air d'aimer ça !**
- 34 Le français, oui. Je voudrais être prof de français.
- 35 **D'accord... On va entrer dans les points de détails du commentaire : quelles sont les difficultés à commenter un texte ? Alors que ce soit à l'oral, en lecture méthodique ou à l'écrit en commentaire composé.**
- 36 Les difficultés ?
- 37 **Oui.**
- 38 Ben à l'oral c'est peut-être parce qu'on ne parle pas assez. Il faut vraiment étoffer le commentaire, alors que... à l'écrit moi j'écris beaucoup, j'ai un... Je pense beaucoup, donc j'écris, j'écris... Mais à l'oral, on se dit que l'examineur doit savoir de quoi on parle. Mais, je trouve que l'on n'étoffe pas assez, on devrait détailler davantage. Vraiment avoir l'impression de tout apprendre à l'examineur, parce qu'on ne sait pas vraiment ce qu'on fait... La difficulté du commentaire littéraire écrit c'est qu'il faut avoir un certain niveau de style. Parce que déjà c'est écrit, il faut une qualité de style... Ce qui est difficile aussi c'est de trouver les axes. Parce que des idées quand on fait un commentaire linéaire, on en trouve plein, mais les regrouper sous le même axe... il faut quand même un axe qui regroupe tout... enfin qui recouvre un certain nombre d'idées, qui soit assez complet, assez riche. Et ça, je trouve que c'est le plus difficile : il faut trouver un axe, dont le titre, quand on annonce le plan, il regroupe toutes les idées.
- 39 **Oui, oui. Et une fois qu'on a trouvé l'axe, si on fait abstraction du style, quels sont les risques qu'on court ? Quels sont les dangers ?**
- 40 Ben la paraphrase, quand même.
- 41 **Oui, par exemple.**
- 42 Ça mon prof de français l'avait dit l'année dernière. Il m'avait dit : « Surtout pas de paraphrase ». Parce qu'il m'avait dit : « la paraphrase c'est répéter ce que dit l'auteur mais en plus mal ». En fait, bien sûr, on peut remplir des pages avec de la paraphrase ; on réécrit simplement ce qu'a dit l'auteur, mais on ne va pas vraiment au fond des choses, on ne cherche pas vraiment à dégager vraiment le fond. On recopie un texte, en plus mal, bien sûr, on commet des erreurs.
- 43 **Ça vous arrive ?**
- 44 Ben j'essaie, autant que possible d'éviter, mais par moments oui...
- 45 **Pourquoi ?**
- 46 Ben... on est quand même obligé, par exemple quand c'est un texte narratif, on est obligé de... Je ne sais pas comment expliquer... de suivre la chronologie des événements. Donc on est obligé de, par exemple : « il entre dans la pièce » alors que l'auteur il expliquait différemment. On est obligé de reprendre certains mots du texte.
- 47 **On est obligé ou on n'a pas le droit ?**
- 48 Normalement on n'a pas le droit, mais à certains moments on est obligé.
- 49 **Comment on s'en sort ?**
- 50 Il faut l'éviter au maximum. Mais un petit peu... je trouve qu'un petit peu dans une copie cela ne peut pas être vraiment mauvais. Mais si vraiment la copie c'est que de la paraphrase, ce n'est pas vraiment du commentaire. Ce n'est pas ce que l'on recherche.
- 51 **D'accord. On peut paraphraser mais il ne faut pas de trop ?**
- 52 Non. On peut... enfin il faut vraiment essayer de réduire au maximum.
- 53 **D'accord. Est-ce que cela vous est déjà arrivé d'avoir le mot *paraphrase* dans une copie ? Vous vous rappelez, vous avez un exemple dans votre tête ?**
- 54 Cela devait être sur un texte de Victor Hugo, c'était la description de Mme Thénardier dans les *Misérables*... et j'avais marqué : « L'auteur dit qu'elle est grosse, qu'elle est masculine. » Et j'avais vraiment décrit la Thénardier, mais à ma façon, selon ce qu'avait dit Victor Hugo. Et là c'était marqué « paraphrase interdite ».
- 55 **Comment vous avez réagi quand vous avez lu ça ?**
- 56 Sur le coup, je n'ai pas compris parce qu'il fallait quand même que j'utilise mes mots... pour décrire la Thénardier. Par exemple, au lieu de dire : « elle est grosse » et après donner des termes qu'emploie Victor Hugo. Mais le prof que j'avais l'année dernière, il a vraiment voulu nous faire comprendre que la paraphrase il fallait quand même l'éviter. Là je l'avais décrite à ma manière et selon ce que j'avais lu, donc ce n'était pas bien. Et après plus on fait des commentaires et moins on paraphrase.

- 57 **Et le jour où cela vous arrivé... cette description de la Thénardier, vous avez... est-ce que vous vous en êtes rendu compte tout de suite... en écrivant, que vous faisiez de la paraphrase, ou vous vous en êtes rendu compte qu'au moment où... ?**
- 58 Non, après.
- 59 **Quand vous avez eu ?**
- 60 Parce que c'était l'un des premiers commentaires que je faisais quand même. Donc au début on est un peu hésitant, on ne sait pas encore vraiment. Et c'est après je me suis dit : « j'ai recopié le texte à ma manière ».
- 61 **Donc vous avez compris le fonctionnement de la paraphrase ?**
- 62 Oui, j'ai compris la nuance.
- 63 **D'accord. Est-ce qu'il y a des élèves qui paraphrasent dans votre classe ?**
- 64 Oui, je pense qu'il doit y en avoir.
- 65 **Vous n'en connaissez pas avec qui vous discutez de ça ?**
- 66 Non, mais pas tellement. Mais je sais que l'année dernière... il y en avait beaucoup qui remplissaient leur copie en paraphrase.
- 67 **D'accord. Volontairement ?**
- 68 Non, non. Involontairement, ils ne voyaient pas la nuance entre la paraphrase et le commentaire de texte. Donc, ils n'avaient pas de super bonnes notes et ils ne comprenaient pas pourquoi.
- 69 **Et alors, si vous leur expliquiez vous leur diriez quoi ?**
- 70 Je leur dirais que un commentaire ce n'est pas recopier ce que l'auteur a dit, mais c'est d'aller chercher... je ne sais pas comment dire... c'est pas du copiage bête et méchant, quoi... c'est... aller chercher quelques figures de style qui vont ensemble, avec des idées communes. Et vraiment faire un plan, parce que là ils remplissaient quasiment leur feuille en paraphrases.
- 71 **Et quand ils le font... ils n'en ont pas conscience ?**
- 72 Non, non.
- 73 **Donc qu'est-ce qu'ils croient faire ?**
- 74 Ils croient faire un commentaire de texte. Ils croient commenter un texte alors qu'en fait ils l'ont recopié à leur manière.
- 75 **Mais est-ce qu'ils ont l'impression de le recopier ?**
- 76 Non, non. Ils ont l'impression de le commenter. Mais ils n'expliquent peut-être pas assez. Enfin je ne sais pas...
- 77 **Oui...**
- 78 Je trouve qu'ils expliquent pas assez... Pourquoi l'auteur a écrit ça... en fait ils se contentent d'écrire : « l'auteur a écrit ça ». Mais ils n'expliquent pas pourquoi il a écrit, dans quel but... Mais ils s'arrêtent bêtement à la paraphrase alors que derrière il devrait y avoir un commentaire pour que ce soit plus consistant.
- 79 **D'accord... J'avais une autre question. Est-ce que la paraphrase cela fait partie des objets ? Disons, vous faites des cours consacrés à la paraphrase ? Est-ce que vous avez déjà eu dans votre ?...**
- 80 Non. En fait on fait le cours du commentaire littéraire. Et attention, le professeur marque un petit point : « Attention on ne peut pas paraphraser l'auteur ». Et je sais que le prof à chaque fois qu'il nous rendait un commentaire il disait de ne pas paraphraser : « Paraphraser c'est reprendre les termes de l'auteur mais en plus mal ». Et vraiment il insistait sur ce terme, donc on ne voulait pas paraphraser l'auteur. On se disait : « On va faire mal ». Qui dit mal dit mauvaise note.
- 81 **D'accord. Vous parlez du professeur de seconde...**
- 82 De seconde, c'est M. P il faut que vous le alliez voir pour qu'il vous explique...
- 83 **Oui, je préfère pas faire les liens, ça, cela me permet d'avoir plus d'informations... C'est ça donc il n'y avait pas un travail spécifique sur...**
- 84 Même cette année, on n'a pas vraiment travaillé spécifiquement.
- 85 **D'accord. Est-ce que dans les cours, dans les discussions sur des textes, pendant, par exemple, la lecture méthodique en classe, est-ce qu'il y a de la paraphrase qui vient comme ça ?**
- 86 Ben... non, je ne pense pas... pas tellement... Euh, non, pas tellement...
- 87 **Et est-ce qu'il existe... dans les exercices scolaires, des exercices que l'on peut considérer comme de la paraphrase... mais qui sont autorisés ?**
- 88 [5 secondes] Quand on a des résumés de texte, peut-être. Je pense que là c'est de la paraphrase. Quand on a plusieurs pages à lire et au lieu de lire ça on lit un résumé tiré d'un texte. Ça c'est de la paraphrase pure, enfin je pense.
- 89 **Oui. Et alors cela existe au bac ?**
- 90 Oui.
- 91 **On peut avoir des résumés à faire.**
- 92 Des résumés, oui. Quand on a un texte argumentatif et on a : « Résumez tel paragraphe ». Oui, ça c'est de la paraphrase. Mais en fait, la paraphrase on doit en reprendre... On ne doit pas reprendre les mots... pas

- repandre aucun mot de l'auteur, je crois. Même des fois, c'est difficile. Par exemple, un coup j'ai eu un texte sur la nature, mais on ne peut pas employer un autre mot que *nature*, même *environnement* cela se rapproche, mais ce n'est pas pareil. Mais on ne doit pas reprendre les mots parce que là c'est de la paraphrase pure. Je pense qu'il faut prendre des autres mots, employer des autres phrases, ne pas faire tout de la même façon. Il faut montrer que l'on compris aussi. Parce que de la paraphrase ce n'est pas toujours avoir compris le texte.
- 93 **Oui, mais alors si on reprend l'exemple de la description de la Thénardier, c'était bien avec d'autres mots que ceux du texte. Justement vous aviez fait une description avec vos propres mots.**
- 94 Oui... Mais ce n'était pas un résumé qu'il fallait faire. C'est vraiment commenter le texte, alors que là je vous parle d'un résumé de texte.
- 95 **D'accord ! Et donc dans un résumé... alors voilà... un résumé ce n'est pas nécessairement de la paraphrase ?**
- 96 Non. Enfin...
- 97 **Je suis embêtant.**
- 98 Quand on fait un résumé, on ne commente pas un texte.
- 99 **Oui, d'accord.**
- 100 Donc si, quand même, c'est de la paraphrase, on est obligé de reprendre les idées du texte et de les réécrire. Oui, si c'est de la paraphrase.
- 101 **Pourquoi on n'appelle pas ça paraphrase ?**
- 102 Parce qu'on n'emploie pas le mot... Par exemple si le texte fait un page c'est un résumé, cela veut dire qu'il est plus court notre résumé.
- 103 **Oui.**
- 104 Alors que la paraphrase on peut en écrire autant, reprendre chaque phrase en étalant certains mots.
- 105 **D'accord. C'est plus long.**
- 106 Enfin je pense.
- 107 **Avant de rentrer en seconde, est-ce que vous avez fait du commentaire de texte.**
- 108 Non. Le professeur l'avait commencé un petit peu à l'oral, mais on n'allait pas vraiment... Non.
- 109 **Pourtant il vous arrivait d'avoir des textes à écrire sur des textes.**
- 110 Non, pas vraiment. On a fait de l'argumentation, mais ce n'est pas vraiment un commentaire de texte.
- 111 **Et au Brevet des collèges ?**
- 112 Au Brevet des collèges... c'était surtout... par exemple on avait des questions de grammaire : « Qu'est-ce qu'une proposition relative ? ». Et après on avait plutôt... On avait une dictée, mais c'était fort... ce n'était pas fort la forme... la conjugaison, la grammaire, tout ça.
- 113 **Vous vous rappelez le texte que vous avez eu... ?**
- 114 Je sais que la dictée c'était Céline, euh... le texte, peut-être Maupassant...
- 115 **Maupassant ?**
- 116 Maupassant.
- 117 **Je ne m'en rappelle plus. C'était il y a deux ans ?**
- 118 Oui.
- 119 **Et vous ne vous rappelez pas les questions qui étaient posées ?**
- 120 Sûrement... trouver une proposition, dire en quoi elle est relative, par quel subordonnant... pourquoi l'imparfait à telle phrase ?
- 121 **Une question comme : « pourquoi l'imparfait à telle phrase ? », c'est pas...**
- 122 C'est une ébauche de commentaire quand même. Par exemple, on peut dire là c'est parce que c'est habituel. Mais dans le commentaire il faudra aller plus loin. Il faudra dire : « C'est habituel, parce que l'auteur fait telle chose. Enfin il fait souvent telle chose ». Mais c'est vraiment les bases. Après il faut construire sur ces bases-là. Mais au départ, on n'avait que des débuts quoi...
- 123 **D'accord.**
- 124 On ne fait pas vraiment la liaison entre les cours que l'on a en première et les cours qu'on avait en troisième, aussi .
- 125 **Et en seconde non plus...**
- 126 En seconde si. Enfin moi, je vais vraiment la liaison parce que mon professeur a essayé de faire un programme assez chargé, un programme qui ressemblait à la première. Donc cette année...
- 127 **Mais, justement entre la troisième et la seconde ?**
- 128 Ah ! non, il y a vraiment une rupture. Justement à cause du commentaire.
- 129 **Oui.**
- 130 Parce que ça on n'en avait jamais fait. Avant c'était : « Trouvez une métaphore. » Alors on trouvait une métaphore et on était content. Je sais que quand je suis arrivée en seconde on a eu Francis Ponge... On a eu « L'Huître »... On a regardé « L'Huître » ; j'étais contente, j'avais trouvé une métaphore et le professeur m'a dit : « Et alors ! Vous avez trouvé une métaphore, et alors ? » Et nous on s'arrêtait juste à la forme, à la

comparaison, on était contentes ; on savait reconnaître une comparaison. Mais le professeur a voulu nous apprendre à aller au delà de la comparaison : chercher comparant, comparé, pourquoi, quel effet cela produit dans le texte, qu'est-ce qu'il a voulu dire par là. Non, mais il y a vraiment une fracture entre la troisième et la seconde.

131 **Que vous avez bien vécue ?**

132 Que j'ai vécue par une chute de notes et après j'ai remonté [rires]. Ce n'est vraiment pas pareil.

133 **Pour toutes vos camarades c'était pareil, ou ?**

134 Toutes mes camarades étaient déboussolées en arrivant en seconde.

135 **Et ils s'en sont sortis ?**

136 Oui, la plupart. Oui, c'est vrai qu'au premier trimestre j'ai eu 14,5 de moyenne. Bon, bien les autres ont eu des moyennes... il y a eu des moyennes catastrophiques. Mais je sais qu'au troisième trimestre j'avais 17. Donc vraiment j'ai monté, j'ai assimilé le programme. Ou même je voyais ma voisine qui n'était pas très forte en troisième, eh bien au troisième trimestre elle avait des 17. On a commencé à assimiler le programme.

137 **Et la paraphrase actuellement, pour vous, vous en faites, cela vous arrive ?**

138 Non, j'essaie d'éviter au maximum.

139 **C'est gagné ?**

140 En fait, on ne s'en rend pas compte quand on écrit, je crois. Parce que là j'ai rendu un commentaire, peut-être que quand je vais le ravoir... Il est assez long... j'ai beaucoup copié... peut-être je vais voir *paraphrase*. Je ne sais pas. Non, j'essaie vraiment d'éviter.

141 **D'accord. Une dernière question : quand vous allez au cinéma et que vous sortez du film, vous parlez comment du film ?**

142 Soit, par exemple, on raconte le film, soit on dit ce qu'on a aimé, ce qu'on n'a pas aimé et pourquoi on l'a aimé.

143 **La paraphrase est autorisée ?**

144 Oui. Je pense que dans le langage courant on peut paraphraser. C'est seulement dans les copies ; il y a des critères... et c'est interdit de paraphraser.

145 **Et pourquoi plus dans les copies que dans la vie ?**

146 Parce que dans la vie, il n'y a pas personne pour vraiment nous juger, nous dire : « Attention tu paraphrases, ce n'est pas bien ». Alors que dans les copies, il y a sûrement des critères et je pense que si on s'arrête à la paraphrase on ne va pas vraiment au bout du commentaire. On se contente de rappeler ce que l'auteur a dit, au lieu d'aller vraiment au bout.

147 **D'accord. Et cela ne vous arrive pas, quand vous discutez avec vos amis d'un film, d'avoir l'impression de progresser dans la pensée, dans la réflexion ?**

148 Si, c'est possible. Par exemple quand on étudie les œuvres cinématographiques...

149 **Oui, par exemple.**

150 J'ai étudié *Germinal* en troisième. Et on a commencé par le script de Berry. Ça peut être de la paraphrase, il paraphrase Zola. Donc après quand on raconte nous-même ce qu'on a vu c'est aussi de la paraphrase, mais après quand on va au-delà, quand on prend les idées du film, avec la lutte des classes, on va au-delà, on va vraiment dans le commentaire du film, on va... c'est plus pointu.

151 **D'accord. Et ça vous ne le faites jamais en dehors de l'école ?**

152 Paraphraser ou... ?

153 **Non, disons ce travail pointu, disons d'analyse ?**

154 Des fois quand on regarde un film cela dépend comment est fait le film. Des fois on peut regarder un film, qui n'est pas vraiment profond, c'est un film... Mais des fois quand on regarde un film avec des idées, on peut réfléchir et là il y a quelque chose à en tirer.

E10

classe : 2nde

âge : 16 ans.

sexe : masculin.

moyenne en français : 12.

moyenne en français la plus haute et la plus basse de la classe : 14 / 7.

moyenne générale : 13.

moyenne générale la plus haute et la plus basse de la classe : 14 / 5.

- 1 **Je vais vous demander de commencer en me disant ce que c'est, pour vous, un commentaire de texte ?**
- 2 Pour moi, un commentaire de texte c'est d'abord une manière d'expliquer pourquoi l'auteur a fait ça. C'est comprendre l'auteur, et dire... S'il a eu raison de marquer ça ou s'il a eu tort.
- 3 **Oui. Vous en avez fait combien de commentaires depuis le début de l'année ?**
- 4 Depuis le début de l'année, on a dû en faire trois. Non, quatre.
- 5 **Quatre. Et c'était sur quels textes ?**
- 6 Il y avait des textes argumentatifs, un texte descriptif sur un arbre et on devait dire par quels moyens l'auteur nous faisait passer l'idée que son arbre... que cet arbre était magnifique, plus grand que les autres, tout ça... Et les textes argumentatifs... on devait dire pourquoi l'auteur pensait cela. Par quels moyens il voulait nous faire penser ça.
- 7 **D'accord. Cela vous plaît ?**
- 8 Oui, ça va. Comme ça on comprend l'auteur. On ne sait jamais... Des fois on peut on veut écrire un bouquin... On peut avoir les mêmes procédés.
- 9 **Oui, vous êtes sincère en disant ça ?**
- 10 Oui. Pour écrire un livre, par exemple...
- 11 **Oui. D'accord. Vous avez envie d'écrire un livre ?**
- 12 Disons que des fois j'ai une idée qui me passe par la tête. Des idées comme... des nouvelles...
- 13 **Vous écrivez ?**
- 14 Non, je n'arrive pas à le mettre sur le papier. Ça je n'y arrive pas.
- 15 **Vous vous enregistrez ?**
- 16 Juste une idée qui me passe par la tête.
- 17 **Ça vaudrait le coup de prendre un magnétophone...**
- 18 Oui, une autre fois j'essayerai.
- 19 **Bon, c'était une parenthèse. Donc cela vous plaît à cause de ça. Pour voir les procédés, pour voir comment fait l'auteur pour écrire un texte ?**
- 20 Oui.
- 21 **D'accord... Comment vous faites cela : vous faites cela à l'oral ou à l'écrit, le commentaire ?**
- 22 À l'écrit. On en fait un peu à l'oral et après on écrit.
- 23 **D'accord. Et vous faites cela seul ?**
- 24 Comment ?
- 25 **Seul ?**
- 26 Le plus souvent seul.
- 27 **En classe ou ?**
- 28 En classe.
- 29 **Vous pouvez me raconter un peu comment ça se passe ?**
- 30 On cherche d'abord seul, par quels moyens l'auteur... il utilise quels moyens. Et après on met en commun avec nos camarades de classe. Et on voit lequel des deux qui a raison... enfin celui qui pense le mieux. Et là on fait la rédaction avec les meilleurs... ce qu'on pense de mieux.
- 31 **Et quelles sont les difficultés que vous rencontrez...**
- 32 Surtout... tout ce qui est hyperboles, métaphores ; on en utilise beaucoup... Par exemple dans une seule phrase c'est dur à les prendre.
- 33 **À les prendre ?**
- 34 Enfin je veux dire les relever. C'est dur parce qu'on ne sait pas si c'est une métaphore ou une hyperbole...
- 35 **Et comment vous faites pour voir ?**
- 36 Pour voir on a une leçon. Mais quelque fois c'est difficile : par, exemple quand il prend un arbre... Quand il décrit l'arbre et qu'il dit « adolescence », on ne sait pas si c'est une hyperbole parce que un arbre cela ne peut pas être un adolescent, sinon ce ne serait pas un bel arbre majestueux, ce serait plutôt un vieil arbre. Ou alors si c'est une métaphore parce qu'il prend l'arbre en personnification.
- 37 **D'accord... D'autres difficultés ?**

- 38 Difficultés ?... Je ne pense pas.
- 39 **En général c'est quelque chose que vous arrivez à faire ?**
- 40 Oui.
- 41 **Le problème finalement c'est repérer les procédés qui sont utilisés.**
- 42 Il y a aussi une difficulté c'est aussi de réécrire le texte. Par exemple, former la rédaction. On ne sait pas ce qu'on doit mettre avant, après... Si par exemple, il faut mettre d'abord les hyperboles ensuite les comparaisons ou alors les comparaisons et ensuite les hyperboles.
- 43 **Et les métaphores ?**
- 44 Oui les métaphores aussi.
- 45 **Non, non. Vous utilisez beaucoup les mots *hyperbole et métaphore, comparaison*... Mais il y a d'autres procédés ou c'est essentiellement ceux-là que vous avez étudiés ?**
- 46 Non, on a les comparaisons, les métaphores ensuite les champs lexicaux... et aussi tout ce qui est grammatical.
- 47 **D'accord. On revient à la difficulté que vous rencontrez, c'est aussi de remettre dans l'ordre... ? Et comment vous choisissez l'ordre ?**
- 48 Pour moi, ce serait plutôt d'abord annoncer ce que raconte le texte, sur lequel on étudie. Et c'est justement où arrive le problème ; on ne sait pas si d'abord il faut dire par quels moyens procède...
- 49 **Mais dans un premier temps il faut annoncer ce que raconte le texte ?**
- 50 Oui.
- 51 **Toujours ? En utilisant les mots du texte ou pas ?**
- 52 En utilisant des mots à nous : il ne faut pas raconter le texte. Je veux dire : relever des phrases qui sont dans le texte. Parce que si on fait ça dans l'introduction, on ne pourrait pas les remettre dans les autres paragraphes.
- 53 **Oui, d'accord. Donc comment vous vous y prenez pour annoncer ce que raconte le texte ?**
- 54 Je donne le titre, l'auteur et ce que l'auteur veut nous faire passer comme idées.
- 55 **D'accord. Et cela commence toujours comme ça ?**
- 56 Oui.
- 57 **Et ensuite ? Comment vous vous y prenez pour choisir votre ordre ?**
- 58 On essaie de mettre ce qui frappe le plus en dernier. Disons qu'au début on va dire encore sur l'arbre... on va parler de l'adolescence parce que c'est quelque chose qui est bizarre... quand on parle de l'adolescence d'un arbre. Et ensuite à la fin on donnera l'aspect majestueux de l'arbre... Que tous les animaux vont dedans... Il est grand... Ça on le mettra en dernier parce que cela frappera le lecteur.
- 59 **D'accord. Donc vous avez trouvé une solution ?**
- 60 Oui, mais j'ai encore du mal entre... Par exemple, il y a plusieurs métaphores donc pour les ranger.
- 61 **D'accord. C'était de qui le texte ?**
- 62 De Giono. C'est *Un Roi sans divertissement* de Giono.
- 63 **D'accord. Alors une autre question... parce que ce genre d'activité vous l'avez faite avant le lycée ?**
- 64 Juste avant le lycée en troisième c'était plutôt les textes argumentatifs. On a beaucoup travaillé sur les textes argumentatifs. On n'a fait que ça.
- 65 **Là aussi ?**
- 66 On n'a pas fait de commentaire.
- 67 **Non, mais là vous aviez aussi des textes argumentatifs essentiellement ?**
- 68 Oui, mais on a beaucoup de textes argumentatifs, mais disons qu'on commence les commentaires.
- 69 **D'accord. Qu'est-ce que vous faisiez avec les textes ?**
- 70 Argumentatifs ? On devait faire un texte argumentatif... On nous donnait à chaque fois un nouveau sujet...
- 71 **Sans commentaire ?**
- 72 Sans commentaire.
- 73 **Et quand vous avez passé le brevet, vous avez eu des questions...**
- 74 Pas de commentaire. C'était essayer de faire un texte narratif.
- 75 **Oui, mais avant de faire le texte, il fallait répondre à des questions ?**
- 76 Oui, pour la compréhension, grammaire...
- 77 **Vous vous rappelez ?**
- 78 Oui.
- 79 **Et c'était quoi les questions que l'on vous a posées. C'était quel genre ?**
- 80 Grammaire c'était : « Quels champs lexicaux emploient le... » Ah ! C'était une sorte de commentaire mais avec des questions... [rires] Je viens seulement de m'en apercevoir...
- 81 **Oui, mais il y a quand même une différence, pour vous ? Est-ce que vous voyez une différence ? Est-ce que vous pouvez analyser ?**
- 82 La différence ?
- 83 **Oui.**

- 84 C'est-à-dire quand on nous pose des questions là, cela nous donne déjà des indices. Par exemple, quand on pose des questions : « Quels champs lexicaux utilise l'auteur ? » Là on sait déjà qu'il y a des champs lexicaux. Mais quand on nous donne : « Par quels procédés l'auteur nous donne cette image ? » On ne sait pas si on va devoir prendre des champs lexicaux. On n'est pas sûr qu'il va y en avoir. Que l'on va choisir les bons...
- 85 **D'accord. Donc la différence est dans l'autonomie qui est la vôtre ?**
- 86 Oui.
- 87 **D'accord. Ça c'est très bien... Justement c'est amusant qu'on analyse... Les questions qu'on pose au brevet sont assez proches en fait, des questions que l'on pose en seconde, mais...**
- 88 D'une autre manière.
- 89 **Sauf que c'est d'une autre manière et on est beaucoup moins guidé. Alors une autre série de questions sur autre chose : est-ce que vous avez déjà entendu le mot *paraphrase* ?**
- 90 On l'a survolé en cours.
- 91 **C'est quoi pour vous ?**
- 92 Une paraphrase ?... C'est quelque chose qui n'a pas vraiment de sens... En fait, j'ai du mal à l'expliquer.
- 93 **Vous vous rappelez la dernière fois qu'on l'a employé en classe.**
- 94 C'était il y a une semaine ou deux.
- 95 **Dans quel cours ?**
- 96 Cours de français.
- 97 **En français. Et vous pouvez essayer de vous rappeler de quoi il s'agissait... Quelle était la question ?**
- 98 Il fallait relever des moyens, des procédés pour l'auteur de nous faire passer une image et dedans on avait souligné une phrase. Et cette phrase tout le monde avait dit que c'était une hyperbole. Mais non, ce n'était pas une hyperbole mais non c'était une paraphrase. Et tout le monde avait trouvé que c'était une hyperbole. Alors on l'a survolé comme ça. Alors le professeur a dit : « *Paraphrase*, on le verra plus tard dans le cours ».
- 99 **D'accord.**
- 100 Alors là on attend encore.
- 101 **Tout le monde avait dit « hyperbole » ?**
- 102 Oui, enfin moi j'avais dit « hyperbole », mon voisin avait dit « hyperbole » aussi... On est une bonne quinzaine à avoir dit « hyperbole ».
- 103 **Et en fait ?**
- 104 C'est paraphrase.
- 105 **Paraphrase, d'accord. Et avant vous n'aviez jamais entendu ce mot ?**
- 106 Non.
- 107 **En troisième, jamais ?**
- 108 En troisième peut-être qu'elle l'a dit une fois...
- 109 **Et en cours d'éco ou en cours de sciences économiques et sociales ?**
- 110 Je ne fais pas ces cours.
- 111 **Ah ! Vous ne faites pas. Vous n'êtes pas dans la même classe que [E8] ?**
- 112 Si, mais...
- 113 **Si, mais vous faites d'autres options, d'accord... En cours d'histoire, par exemple ?**
- 114 Non.
- 115 **Non. Du coup d'autres... Je vais vous poser des questions différentes ; par rapport aux textes, justement, quels sont les dangers ou quelles sont les choses qu'il faut éviter lorsqu'on commente un texte ?**
- 116 Tout de suite, essayer de penser autre chose que l'auteur... Si on ne pense pas pareil ce n'est pas un commentaire ; c'est un texte argumentatif, mais ce n'est pas un commentaire.
- 117 **D'accord, oui.**
- 118 Il faut faire attention aussi à comment on emploie les mots, tout ce qu'on relève, la formation des phrases, en fait la rédaction du commentaire.
- 119 **Précisez un peu...**
- 120 Rédaction du commentaire ?
- 121 **Quels sont les dangers que l'on peut rencontrer...**
- 122 Les dangers ? Si jamais on parle d'un champ lexical de l'arbre et que l'on met dedans un mot comme charpente ; c'est une erreur à ne pas commettre.
- 123 **D'accord.**
- 124 Ou bien si l'on met charpente encore dans le champ lexical de la nature, cela ne va pas aller non plus, puisque c'est contradictoire.
- 125 **D'accord. Mais cela c'est dans la recherche des idées ?**
- 126 Oui.

- 127 **D'accord. Est-ce que dans un commentaire, on a le droit de citer le texte ?**
- 128 Des mots ! Pas de phrases. On a le droit de citer des mots.
- 129 **Pas de phrases, pourquoi ?**
- 130 C'est le professeur qui nous a dit ça.
- 131 **Oui, mais pourquoi ? À votre avis, pourquoi ?**
- 132 À mon avis. C'est parce que dans une phrase, il y a plusieurs moyens. Si on emploie comme : « un arbre robuste comme... aussi robuste que la charpente d'une cathédrale », dans ce cas il y a d'abord le champ lexical de l'arbre, pour montrer que c'est d'un arbre qu'on parle. Et une charpente de cathédrale pour dire que l'arbre est robuste. Alors c'est un peu contradictoire, mais ce n'est pas pareil ; il faudrait employer le champ lexical de l'arbre, comme arbre. Et le champ de la force, comme charpente d'une cathédrale.
- 133 **D'accord. Donc du coup il ne faut pas citer des phrases entières à cause ça ?**
- 134 Oui.
- 135 **Est-ce que vous avez le droit dans un commentaire de reformuler les idées de l'auteur ?**
- 136 Reformuler avec des mots à nous.
- 137 **Oui.**
- 138 C'est même préférable !
- 139 **Comme dans l'introduction, par exemple ? Est-ce qu'il y a d'autres endroits où l'on vous demande de reformuler les textes ? Dans d'autres disciplines ?**
- 140 Ah ! Dans d'autres disciplines. Dans le français ?
- 141 **Dans le français... Non ! Dans d'autres matières que le français ? En collège ou en lycée ?**
- 142 En mathématiques.
- 143 **Oui.**
- 144 On a par exemple : $A+B$, il faut reformuler en disant là c'est la somme de A et B...

Annexe 10

Questions de compréhension au brevet des collèges

(section 8.1.)

On trouvera ci-dessous l'intégralité du corpus de questions de compréhension données à la session de 1990 du brevet des collèges. Je ne recopie, dans les questions, que ce qui concerne le texte-source : j'évacue toutes les références à la forme que doit prendre la réponse (« en vous justifiant », « en citant le texte », etc.), de même que les références précises au texte (numéro des lignes notamment).

Après le corpus proprement dit est indiqué le contexte des questions :

- œuvre d'où est extrait le texte donné aux élèves ;
- nom de l'auteur ;
- académie où ont été conçues les questions.

Source utilisée : *Annabrevet des collèges - français 91*, 1990, Hatier.

1. Questions de compréhension.....	p. 792
2. Contexte des questions	p. 794

QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

- Q1 Qui représente le « on » si souvent employé dans le texte ?
- Q2 Pourquoi les deux jeunes filles sont-elles déçues ?
- Q3 Pourquoi certaines expressions sont-elles placées entre guillemets ?
- Q4 Dites ce qui contribue à rendre solennelle l'entrée des Tziganes dans la ville.
- Q5 Expliquez d'où vient la fascination exercée par les Tziganes sur les habitants de la ville.
- Q6 Donnez un titre original au passage.
- Q7 Expliquez l'expression : « Ce spectacle m'appartenait ».
- Q8 Relevez deux détails humoristiques du texte.
- Q9 Pauline, la narratrice et Céline réagissent de façon différente devant l'inondation. Montrez-le. Précisez les traits de caractère de chacune d'elles.
- Q10 Donnez un titre à cet extrait.
- Q11 Dites quels sont les avantages de la nouvelle façon de cultiver les végétaux.
- Q12 Expliquez l'expression « le dernier or de sa joie ».
- Q13 Quelle « injure » Maria Gloanec a-t-elle subie ? Par quel mot est reprise cette idée dans la fin du dernier paragraphe ?
- Q14 Pourquoi Arzel pense-t-il à sa mère avec remords ?
- Q15 Dites quels sont les sentiments du narrateur pour son père.
- Q16 Quelles réactions le comportement du père provoque-t-il chez les autres ?
- Q17 Qui sont ces trois personnages ? Précisez les relations qui les unissent ou les opposent.
- Q18 Cet enfant qui se réfugie dans le mutisme est-il pour autant insensible à tout ce qui l'entoure ?
- Q19 Expliquez la phrase : « on ne voyage pas, on erre ».
- Q20 Dites ce que sont pour l'auteur les charmes du voyage à pied.
- Q21 Comment expliquez-vous l'emploi du pronom indéfini « on » ? Quel groupe nominal dans le dernier paragraphe permet d'identifier ce pronom ?
- Q22 Proposez un titre à ce texte.
- Q23 Relevez et commentez les termes et expressions qui, dans le texte, suggèrent les états d'âme du personnage. Par quels sentiments passe-t-il successivement ?
- Q24 À quoi voyez-vous que le texte ne se passe pas de nos jours ?
- Q25 « en avant ! », « Hélas ! » : justifiez l'emploi de ce type de phrase en montrant quels sentiments expriment ces deux phrases.
- Q26 « C'était un avantage que j'avais payé cher » : de quel avantage s'agit-il ? Expliquez pourquoi c'est un avantage.
- Q27 Imaginez comment se comportent les ouvriers pour que le jeune homme puisse en conclure qu'ils n'ont pas froid aux mains.
- Q28 La mère du jeune homme lui déclare « que le cuir et les crispins relèvent du snobisme ». Après avoir défini le snobisme, vous vous demanderez si cela est vrai.
- Q29 Quelle vous paraît être la personnalité de la mère ?
- Q30 Pourquoi la fillette pleure-t-elle « exprès » ?
- Q31 Précisez deux raisons pour lesquelles elle aime se faire gronder.
- Q32 Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase : « ... ces

- vingt années ... me serviraient de témoins irrécusables » ?
- Q33 Relevez les mots et expressions appartenant au champ lexical du feu.
- Q34 Montrez comment la montée de la tension et la menace du danger se manifestent dans la forme du texte. Montrez que la vue du feu rappelle au narrateur un épisode déjà vécu.
- Q35 En quoi cette maison est-elle étrange et peut-elle intriguer le narrateur ?
- Q36 Quelle épreuve les jeunes filles imposent-elles au narrateur ? Ont-elles atteint leur but ?
- Q37 Relevez dans le texte les détails qui montrent que l'action se déroule pendant la guerre.
- Q38 Pourquoi cette villa et son jardin représentent-ils pour les enfants le « paradis » ?
- Q39 Mettez en évidence trois traits de caractère du narrateur.
- Q40 « J'y crois plus à ton sous-marin. » Caractériser et expliquez l'attitude de Ludo révélée par cette phrase.
- Q41 « Tatav cultivait chez Ludo l'illusion d'un vaisseau fabuleux » : comment Tatav s'y prend-il pour cultiver l'illusion chez Ludo ?
- Q42 Certaines précisions de Tatav ont pour objet de dissuader Ludo de le suivre. Montrez-le.
- Q43 Quelles raisons le Lieutenant Louaut se donne-t-il pour ne pas porter secours au batelier ?
- Q44 Par quels procédés de style l'auteur a donné de la vie et de la vérité à cette anecdote ?
- Q45 Quels sont les pouvoirs que prêtent à la guitare le narrateur et Jairo ?
- Q46 Quelles difficultés semblent s'opposer à la vocation du narrateur ? Cet obstacle paraît-il important à Jairo ? À votre avis, que va faire Jairo ? Pourquoi ?
- Q47 Relevez les expressions du texte qui créent un climat où se mêlent tristesse et solitude.
- Q48 Comment imaginez-vous la personnalité de Bonaventure ?
- Q49 En quoi ce personnage peut-il être qualifié d'original ?
- Q50 Quels sont les différents sentiments du narrateur à l'égard du personnage ?
- Q51 L'auteur a recours, pour évoquer le feu, à des images ; relevez celles qui associent le feu à l'eau.
- Q52 Dites comment se comporte Louis et ce qu'il ressent face au danger.
- Q53 Relevez les mots qui appartiennent au registre de la vie et ceux qui appartiennent au registre de la violence et de la mort. Relevez les mots qui sont répétés. À partir de ces deux relevés, précisez de quelle « naissance » il s'agit.
- Q54 Comment pouvez-vous définir les relations entre Laure et son frère ?
- Q55 Pour quelles raisons diverses les moments passés au grenier ont-ils tant d'attrait pour les enfants ?

CONTEXTE DES QUESTIONS

N°	Auteur	Titre de l'œuvre	Académie
1-2-3	Pascal Lainé	<i>La Dentellière</i>	Aix-Marseille-Nice-Toulouse-Corse
4-5	Catherine Paysan	<i>Comme l'or d'un anneau</i>	Amérique du Nord
6-7-8-9	Pauline Boissard	?	Amiens
10-11	René Barjavel	<i>Ravage</i>	Antilles-Guyane
12-13-14	Xavier Grall	<i>La fête de Nuit</i>	Besançon-Lyon
15-16	Catherine Paysan	<i>Nous autres les Sanchez</i>	Bordeaux
17-18	Marguerite Duras	<i>Moderato cantabile</i>	Caen
19-20-21	Victor Hugo	<i>Le Rhin</i>	Clermont-Ferrand
22-23-24	Guy de Maupassant	<i>Bel-Ami</i>	Créteil-Paris-Versailles
25-26	D'après Hector Malot	<i>Sans-famille</i>	Dijon
27-28-29	Roger Vailland	<i>Un jeune homme seul</i>	Grenoble
30-31-32	Valéry Larbaud	<i>Fermina Marquez</i>	Lille
33-34	Martin Gray	<i>Au nom de tous les miens</i>	Limoges
35-36	Antoine de Saint-Exupéry	<i>Terre des Hommes</i>	Montpellier
37-38-39	Joseph Joffo	<i>Un Sac de billes</i>	Nancy-Metz
40-41-42	Yann Queffélec	<i>Les Noces barbares</i>	Nantes
43-44	Stendhal	<i>Journal</i>	Orléans-Tours
45-46	Michel Del Castillo	<i>La Guitare</i>	Poitiers
47-48	Daniel Rondeau	<i>Les Tambours du monde</i>	Reims
49-50	Paul Léautaud	<i>Passe-temps</i>	Rennes
51-52-53	Serge Rezvani	<i>Feu</i>	Rouen
54-55	J.M.G. Le Clézio	<i>Le Chercheur d'or</i>	Strasbourg

Annexe 11

Réponses à des questions de compréhension et de vocabulaire

(section 9.1.)

On trouvera ci-dessous les réponses des élèves à des questions posées lors de la session de 1990 du brevet des collèges dans l'académie de Lille. Je reproduis, après celles-ci, le texte de base de l'épreuve et les questions qui correspondent aux réponses traitées.

Dans le corpus ci-dessous, la lettre C désigne les réponses à la question de compréhension et la lettre V les réponses aux questions de vocabulaire (entre parenthèse : la lettre en bas de casse spécifiant la question).

Source utilisée : *Annabrevet des collèges - français 91*, 1990, Hatier.

1. Réponses des élèvesp. 796
2. Texte de l'épreuve et questions poséesp. 798

RÉPONSES DES ÉLÈVES

- V(b)1 « Derrière le masque du visage » c'est ce qui se passe à l'intérieur de nous-mêmes qui ne se voit pas à l'extérieur.
- V(b)2 Le masque du visage : c'est ne pas faire montrer les sentiments que l'on ressent.
- C3 « Vingt années », c'est quand la fillette atteindra un âge adulte où elle sera elle-même mûre.
- V(b)3 « Derrière le masque du visage » : ici, le visage est un masque. Visage garde son sens propre par contre le mot masque possède un sens figuré ; il possède un sens de « cacher » et d'image. Donc le visage est une image, ce n'est pas la vérité et il ne montre pas ce qu'on ressent. Ainsi cela signifie : derrière l'apparence, sous l'apparence du visage.
- C4 Dans l'état d'esprit où se trouve la fille ces vingt années qui lui serviraient de témoins irrécusables sont vingt années pendant lesquelles elle n'aurait jamais quitté son chagrin, vingt années de supplice presque.
- C5 Cela signifie la vengeance.
- C6 Cela signifie que Rose se vengera dans vingt ans.
- C7 Cette phrase veut dire que grâce à sa réussite des 20 années Rose prouvera à sa maîtresse sa bonne volonté à travailler.
- V(b)7 [...] Valéry Larbaud veut dire que même si Rose a envie de pleurer cela ne se verra pas sur sa figure car elle préfère cacher ses sentiments.
- V(a)8 le sens de « en feignant » dans le texte est : en essayant ou en s'efforçant.
- V(a)9 « en feignant » signifie dans le texte : « en croyant ».
- V(a)10 En feignant veut dire en croyant.
- C11 Lorsque la fillette dit cela, elle fait comprendre qu'elle a peur d'avoir encore des moments pénibles jusqu'à vingt ans.
- V(b)11 « Derrière le masque du visage » : cette expression veut nous faire comprendre que l'apparence du visage ne définit pas le sentiment que l'on a en nous.
- C12 La fillette signifie que arrivé à cet âge elle sera adulte et qu'elle la prendra au sérieux.
- V(a)13 « En feignant » a le sens ici de « en faisant semblant de », « en faisant croire que ».
- V(b)13 « Derrière le masque du visage » signifie les sentiments profonds que peut ressentir une personne sans se fier aux expressions parfois trompeuses que laisse voir le visage. Une personne peut être très triste et faire apparaître sur son visage un large sourire, ce visage qui est en fait un « masque » aux sentiments profonds.
- V(a)14 Feignant a le sens de risquer.
- V(b)15 « Derrière le masque du visage » c'est-à-dire que derrière le masque il y a un visage .
- V(a)16 « Derrière le masque du visage », ou intérieurement quelque chose de senti

mais non visible. Comme quelque chose qui va peser sur le cœur mais sans signe apparent.

- V(b)17 Derrière le masque du visage : c'est-à-dire derrière le visage, derrière ce masque qui représente notre visage, ce que l'on ressent au fond de soi.
- C18 « ... ces vingt années ... me serviraient de témoins irrécusables » c'est-à-dire que le temps jouera en sa faveur.
- V(b)19 Le sens est tel que en nous voyant sourire, peut-être au fond de nous-mêmes sommes-nous tristes ?
- V(a)20 En faisant semblant.
- V(a)21 en feignant : en essayant une attitude.
- V(a)22 « En feignant » : je pensais atténuer le mal que me faisait la réprimande en faisant croire que je la prenais pour une plaisanterie.
- V(b)23 « Derrière le masque du visage ». Cette expression signifie : ce que l'on cache en **nous** et ce que l'on pense et ressent malgré l'apparence de **notre** visage et de **nos** réactions.
- V(b)24 Cette expression exprime que les larmes n'apparaissaient pas sur le visage, elles ne coulent pas sur les joues, les larmes coulent à l'intérieur de **notre** corps. **Voilà pourquoi** on dit « Derrière le masque du visage ». Une sensation.
- V(b)25 Elle dit que le visage a un masque, **car** le visage peut exprimer une chose alors que l'on pense le contraire.
- C26 Cela signifie la vengeance et **parce qu'**elle croit qu'à l'âge où elle est dans le texte « 12 ans » on ne peut pas la croire, tandis que dans vingt ans, à l'âge adulte, **on** est mieux compris.

TEXTE DE VALÉRY LARBAUD ET QUESTIONS POSÉES

J'aimais à être grondée. Je crois avoir souvent fait des choses défendues exprès pour être grondée. Oh ! ce n'est pas que cela ne me fît pas de peine ; au contraire. La première fois, je crus en mourir. C'était au repas du soir. La maîtresse me fit une observation sur ma tenue. J'étais très fière, et je pensai atténuer le mal que me faisait la réprimande en feignant de la prendre pour une plaisanterie : je souris, comme pour dire à la maîtresse : « Oui, c'est peu de chose, et vous êtes trop bonne pour avoir voulu me faire de la peine ! ».

Cette femme était myope. C'est peut-être ce qui l'empêcha de voir ce que signifiait mon sourire. Elle se jeta soudain sur moi, la figure bouleversée, me traita de petite insolente, et cria qu'elle ne me supporterait pas ces manières-là. J'avais douze ans alors, et je sentis qu'elle était irritée contre moi comme elle eût pu l'être contre une femme de son âge. Tout le réfectoire avait fait silence. Elle m'envoya au piquet dans un coin, et j'y restai jusqu'à la fin du repas, tremblant de la tête aux pieds. Toute la nuit je pleurai, buvant mes larmes avec ma lèvre contractée. Quand je m'arrêtais, je songeais à l'injustice de la maîtresse : je pressais ce souvenir de toutes mes forces, et des larmes, de nouveau, en sortaient. Je finis par pleurer exprès, en songeant : « Demain mes pauvres yeux lui feront pitié, et elle se repentira. Alors je lui pardonnerai tout, et je l'aimerai beaucoup. » Il me semblait l'aimer déjà. Nous nous promènerions ensemble dans la cour. Elle serait ma grande amie... Mais elle ne se repentit pas, et je m'amusai, par la suite, à me moquer d'elle ouvertement.

Un autre jour, j'avais fait par hasard une dictée si bonne que la maîtresse de français m'accusa de l'avoir copiée et ne voulut jamais croire mes dénégations. Je goûtai longtemps mon chagrin. Je le serrais tout contre moi ; il me tint compagnie pendant deux jours ; et, quand il se fut évaporé, je fus triste d'avoir été consolée si vite. Pourtant c'était une injustice inoubliable. Dans vingt ans, quelque part, je rencontrerais cette femme, et je lui dirais : « Vous savez, cette dictée ? eh bien, je ne l'avais pas copiée. » Mais ces vingt années qui me serviraient de témoins irrécusables, je les sentais au-dessus de moi comme une énorme chaîne de montagnes, toute noire et horrible, dans un pays inconnu.

Pendant que je souffrais, je songeais tout le temps que ce n'était rien, que cela passerait comme d'autres douleurs avaient passé, que celle-ci n'était que relativement pénible, qu'il y avait des gens bien plus malheureux que moi en cet instant même, et qu'enfin je mourrais un jour. Mais j'aimais le goût des larmes retenues, de celles qui semblent tomber des yeux dans le cœur, derrière le masque du visage. Je les amassais comme un trésor ; c'était une source rencontrée au milieu de mon voyage dans la journée. Voilà pourquoi j'aimais à être grondée.

Valéry Larbaud, *Fermina Marquez*

- | |
|--|
| <p>- Question de compréhension (réponses C) : « Que signifie, dans l'état d'esprit où se trouve la fillette, la phrase : "... ces vingt années ... me serviraient de témoins irrécusables" ? »</p> <p>- Questions de vocabulaire :</p> <p>a) [réponses V(a)] : « Donnez le sens de "en feignant" dans le texte » ;</p> <p>b) [réponses V(b)] : « "Derrière le masque du visage" : expliquez le sens de cette expression. »</p> |
|--|

Annexe 12

Travail de groupe sur un poème de Ronsard

(section 9.2.)

Est reproduite ci-dessous l'intégralité de la transcription de la séquence de travail de groupe sur le poème de Ronsard « Comme un chevreuil... ».

Les répliques sont numérotées et le nom de l'élève locuteur est à chaque fois indiqué. Le soulignement indique une hausse significative du ton de la voix.

- 1 Marjorie** : « Avril de mon âge » et « printemps » c'est une grande opposition... enfin c'est une comparaison en même temps qu'une opposition...
- 2 Bertille** : Une allusion
- 3 Marjorie** : Ouais... enfin c'est la même chose...
[...inaudible...]
- 4 Sophie** : Il faut faire quoi exactement ?
- 5 Marjorie** : Tu dois faire des hypothèses... de sens par rapport à ce qu'on a vu au premier cours
- 6 Marie** : Comme il dit « Avril de mon âge » pour « printemps »... Il fait des sacrées comparaisons...
- 7 Bertille** : C'est pas une comparaison mais une allusion
- 8 Marjorie** : Ouais une allusion
[...plaisanteries sur des élèves d'un autre groupe...]
- 9 Sophie** : On n'a pas encore formulé une seule question
- 10 Marie** : C'est une répétition ou quoi ?
- 11 Bertille** : Une allusion
- 12 Marjorie** : Oui mais une allusion c'est pas interdit...
- 13 Marie** : Une fausse répétition
- 14 Bertille** : Et ça c'est dans le premier quatrain. Dans les trois premiers quatrains, il parle du chevreuil et tout ça et après il parle de lui
- 15 Sophie** : Oui
- 16 Bertille** : C'est donc une comparaison à la vie du chevreuil et à sa vie à lui donc il se prend...
- 17 Sophie** : Impec...
- 18 Marjorie** : C'est une comparaison qui rejoint une répétition
- 19 Bertille** : Oui mais l'hypothèse de sens
- 20 Marjorie** : Vu que quand il dit « l'avril de mon âge », il pourrait dire au printemps, des fois ça se dit... Le printemps d'une vie c'est la jeunesse
- 21 Marie** : Ouais
- 22 Sophie** : C'est... intéressant
[...rires...inaudible...]
- 23 Sophie** : Non mais c'est...
- 24 Bertille** : Oui mais il faut...
- 25 Marie** : C'est une opposition et une répétition à la fois
- 26 Bertille** : Il faut marquer l'hypothèse
- 27 Marjorie** : Mais attends !
- 28 Bertille** : Oui mais il faut faire une hypothèse de sens, pas attendre !
- 29 Marjorie** : Bon ben tu te démerdes...
[...rires...inaudible...prise de notes...]
- 30 Sophie** : Bon c'est marqué quoi là ? Vous comparez quoi ? « l'avril de mon âge » et le « printemps »...
- 31 Marie** : Des hypothèses de sens
- 32 Marjorie** : Ca y est elle a capté elle !
- 33 Bertille** : Pour faire des axes de lecture après t'sais ?
- 34 Sophie** : Ouais... mais moi je vois pas l'hypothèse de sens ici
- 35 Bertille** : Ben qu'est-ce que ça veut dire qu'ils prennent le printemps pour le chevreuil et « l'avril de mon âge »...
- 36 Sophie** : S'il dit « l'avril de mon âge » c'est qu'il se trouve encore jeune

- 37 *Marjorie* : Non y a écrit... c'est le printemps de mon âge
- 38 *Sophie* : Ben et alors le printemps c'est quand t'es encore jeune !
- 39 *Marjorie* : Non... C'est peut-être pas actuel
- 40 *Bertille* : C'est la deuxième vieillesse
- 41 *Sophie* : Oh là là ! Où on va là ?!
- 42 *Marjorie* : Attends 'tends 'tends... Généralement le printemps c'est là où on commence à... les boutons...
- [...rises...inaudible...]
- 43 *Bertille* : Bon alors c'est quoi l'hypothèse de sens ?
- 44 *Marjorie* : Deux secondes j'essaie de lire
- 45 *Sophie* : Bon alors !
- 46 *Bertille* : Ben elle lit alors elle peut pas parler...
- 47 *Marjorie* : Oh p'tain !... Oui mais il faut le comprendre comment ? Quand il parle de l'avril de son... Quand il dit « sur l'avril de mon âge », c'est actuellement ou au moment où il était jeune ?
- 48 *Sophie* : Au moment où il écrit
- 49 *Bertille* : « Le jour qu'un œil sur l'avril de mon âge »... Non ! Ca veut dire c'est l'jour où il va rencontrer la femme
- 50 *Marjorie* : Donc c'est le jour...
- 51 *Bertille* : Le jour où il est tombé amoureux
- 52 *Marjorie* : Quand il était jeune
- 53 *Marie* : Non non ça n'a rien à voir avec ça hein !
- 54 *Marjorie/Bertille* : Mais si hein !
- 55 *Bertille* : Mais si hein !
- 56 *Marjorie* : Eh ! Elle a rien capté ! depuis tout à l'heure on parle que de ça !
- 57 *Marie* : Eh mais c'est pas comme ça hein !
- [...rises...inaudible...jeux avec l'appareil...]
- 58 *Bertille* : Bon bon allez !
- 59 *Marie* : Ouais ouais ça veut dire qu'il est jeune et que...
- 60 *Sophie* : Donc « l'avril de mon âge » c'est...
- 61 *Marjorie* : Ouais donc non y en a deux... Tu peux hypothé... tu peux faire une hypothèse et dire que quand il appelle l'avril de son âge c'est sa jeunesse ou au moment où l'amour elle commence... logiquement au printemps... euh...
- 62 *Sophie* : Pas au point de vue homme !
- 63 *Marie* : Donc il y aurait un jeu parce que le printemps c'est à ce moment-là...
- 64 *Marjorie* : Mais y a deux hypothèses
- 65 *Marie* : Ouais mais si tu parles du moment où... le printemps c'est le moment des amours, là l'avril c'est le moment où on fait la chasse... aussi !
- 66 *Sophie* : Ouais, mais moi j'fais la chasse en automne
- 67 *Marjorie* : Moi aussi !
- 68 *Marie* : Oui mais c'est écrit : « Comme un Chevreuil, quand le printemps détruit / L'oiseux cristal »... donc ça veut dire que c'est au début du printemps... à la fin de l'hiver
- 69 *Bertille* : Oui mais vous interprétez là ! On cherche une hypothèse de sens !
- 70 *Marjorie* : Eh ben !
- 71 *Marie* : Eh ben il faut interpréter pour faire une hypothèse
- 72 *Bertille* : Ben oui... d'accord... euh...
- 73 *Professeur* : Alors ? Vous en êtes où ?
- 74 *Marjorie* : On a deux hypothèses

- 75 Professeur** : Deux hypothèses ? Vous avez deux hypothèses ?
- 76 Marjorie** : Sur les termes « avril de mon âge »
- 77 Professeur** : Oui. Vous pouvez me les présenter vite fait ?
- 78 Marjorie** : Ben soit il dit « l'avril de mon âge » c'est la jeunesse qui a passé avec l'amour... enfin y a... y a... il a connu l'amour quand il était jeune... opposé au printemps toujours... Soit il dit « l'avril de mon âge » au moment où il est tombé amoureux
- 79 Sophie** : Pour parler du moment même
- 80 Professeur** : Ben ! C'est intéressant ça ! Bien bien intéressant !... En fait vous posez une question d'interprétation sur...
- 81 Marjorie** : Le terme...
- 82 Professeur** : Le sens...
- 83 Marjorie** : Et par rapport à çui-là aussi
- 84 Professeur** : C'est ça... par rapport à tout ce qui précède. O.K. ! Bon ! Bien ! C'est bien ça... ça roule !
- 85 Sophie** : Bon on note ?
- 86 Marjorie** : Donc « l'avril de mon âge »... en opposition avec...
[...prise de notes...]
- 87 Sophie** : Non parce que...
- 88 Marjorie** : Ah mais si parce que quand ils disent « le printemps détruit... l'oiseau... euh... l'oiseux cristal »... enfin... il parle de la liberté aussi dedans. Donc quand t'es jeune t'es plus ou moins libre j'veux dire...
- 89 Sophie** : Oui mais quand il parle du printemps qui détruit l'hiver, il peut parler de l'amour qui détruit sa liberté
- 90 Marie** : Ca c'est bon ça !...
- 91 Marjorie** : Tout à fait !!
- 92 Sophie** : Il parle de liberté là ici il parle de printemps et en dessous il parle de l'hiver. Donc le printemps détruit l'hiver et...
- 93 Bertille** : Ca fait trois hypothèses de sens
- 94 Marjorie** : Attends on note...
- 95 Sophie** : Et comme il parle de la jeunesse en bas... Il parle en fait de Cupidon qui lui est tombé dessus et ça a brisé sa liberté
- 96 Bertille** : Sa jeunesse, sa liberté... Donc on peut mettre là ça
[...prise de notes...]
- 97 Marjorie** : Donc en opposition à...
- 98 Bertille** : Enfin en comparaison
- 99 Marjorie** : Enfin il met deux termes l'un à côté de l'autre, il oppose, il compare, il fait c'qu'i veut, mais y a deux termes voilà !
- 100 Bertille** : Donc là « sur l'avril de mon âge » ça veut dire sa jeunesse, sa liberté... comparé au printemps... le printemps c'est-à-dire la jeunesse aussi...
[...prise de notes...]
- 101 Marjorie** : Printemps qui est égal à jeunesse
- 102 Bertille** : Alors il faut marquer...
- 103 Marjorie** : La jeunesse et la liberté
- 104 Sophie** : Donc l'avril de son âge c'est égal
- 105 Bertille** : On va faire des trucs mathématiques
- 106 Marjorie** : Donc sur l'avril de son âge c'est le début
- 107 Sophie** : C'est pareil que le printemps. Donc quand il parle de l'avril de son âge c'est le début de son amour et la fin de sa liberté

- 108 *Marjorie* : En fait tout se rejoint !!
- 109 *Sophie* : Et puis...
- 110 *Marjorie* : Attends je marque ça
[...prise de notes...]
- 111 *Bertille* : Et après si tu remets l'avril de son âge en comparaison avec le printemps, ça veut dire que l'amour détruit l'hiver et l'hiver est pris pour la liberté
- 112 *Marjorie* : Ouais donc tout se rejoint !
[...prise de notes...]
- 113 *Bertille* : Tu comprends Marie ?
- 114 *Marie* : Hein ?
- 115 *Bertille* : Ben depuis 't'à l'heure tu dis plus rien et...
[...dispute...rires...]
- 116 *Marjorie* : O.K. On continue
- 117 *Sophie* : Comparaison entre l'hiver et le printemps et comme le printemps représente la jeunesse et que l'hiver ça représente l'amour... Non ! Non !
- 118 *Marjorie* : Le printemps est aussi égal à l'amour
- 119 *Bertille* : Oui mais vous dites la même chose depuis 't'à l'heure. Il faut...
- 120 *Sophie* : Mais on note là
- 121 *Bertille* : Oui mais il faudrait dire que l'hiver c'est égal à la liberté. L'hiver, c'est le temps ancien, avant qu'il tombe amoureux
- 122 *Marie* : Oui mais tout à l'heure on a dit que le printemps égale la liberté aussi
- 123 *Marjorie* : Ben oui
- 124 *Sophie* : Ben oui
[...prise de notes...]
- 125 *Bertille* : Ouais le printemps c'est pas sa liberté
- 126 *Sophie* : C'est sa jeunesse
- 127 *Marjorie* : Si ! Ils disent dedans : la liberté. Ils parlent du chevreuil qui est libre !
- 128 *Bertille* : Oui mais regarde !
- 129 *Marjorie* : Donc il est...
- 130 *Bertille* : L'hiver ! L'hiver c'est sa liberté !
- 131 *Marjorie* : Non !
- 132 *Bertille* : Ben si ! parce que c'est le printemps...
- 133 *Sophie* : Ben si ! parce que c'est le printemps qui
- 134 *Bertille* : C'est le printemps, son amour, qui détruit l'hiver, sa liberté...
- 135 *Marjorie* : Euh... ouais. Donc... ouais
- 136 *Bertille* : Donc en fait c'est sa jeunesse et son amour qui sont liés
[...effaceur...prise de notes...]
- 137 *Sophie* : Donc tu remplaces liberté par amour, quoi !
- 138 *Bertille* : et l'hiver...
- 139 *Marie* : Donc en fait l'amour rend pas libre c'est ça que tu veux...
- 140 *Marjorie* : Ben oui parce que l'amour... T'es libre de penser des tas de trucs... Tu... tu t'amuses et tout. Dès qu'tu tombes amoureuse tu penses qu'à une chose...
- 141 *Bertille* : T'es pas libre comme tu veux
- 142 *Sophie* : Regarde... Tu fais ce que tu veux... on va dire par rapport à notre... aujourd'hui... tu fais ce que tu veux le week-end tout ça...
- 143 *Marjorie* : T'en as rien à foutre et pi
- 144 *Sophie* : Par exemple si ton mec il veut...
- 145 *Marie* : Ouais

- 146 *Marjorie* : Même dans ta pensée...
- 147 *Sophie* : Par exemple si ton mec il veut...
- 148 *Marjorie* : Ben si tu tombes amoureuse eh ben tu vas toujours penser plus ou moins à lui plus ou moins
- 149 *Marie* : Donc en fait il prône la non-liberté quand on est amoureux c'est ça ! On doit rester fidèle c'est ça qu'il veut dire en fait !
- 150 *Marjorie* : Ouais !
- 151 *Bertille* : Ouais !
- 152 *Marjorie* : Ouais... enfin même d'esprit, j'veux dire tu...
- 153 *Bertille* : Même l'esprit
- 154 *Marjorie* : Tu penses toujours...
- 155 *Bertille* : Enfin pas la fidélité... la... la...
- 156 *Sophie* : Enfin moi j'pensais plutôt qu'on n'était pas libre de tomber amoureux comme on veut
- 157 *Marjorie* : Ouais il y a les deux en fait
- 158 *Sophie* : Vu qu'il disait que ça lui est tombé dessus comme ça... Une flèche...
- 159 *Bertille* : En fait y a deux hypothèses
- 160 *Sophie* : Ca peut lui arriver comme ça...
- 161 *Bertille* : Y a l'hypothèse disant que l'amour ça tombe comme ça c'est...
- 162 *Sophie* : En fait on aboutit à cette hypothèse-là
- 163 *Marjorie* : Tout se tient. Bon...
- 164 *Bertille* : Bon... l'hiver égale la liberté... donc on va marquer [*dictée*] le printemps... détruit... l'hiver... l'amour... détruit... la... liberté...
- 165 *Marie* : Ben si on explique ça on va être fières de nous ! ça c'est beau !
[...prise de notes...]
- 166 *Marjorie* : Oui mais quand t'écris « Le printemps détruit l'hiver, donc l'amour détruit la liberté »... C'est pas clair j'veux dire...
- 167 *Sophie* : Ben c'est ça
- 168 *Marjorie* : D'accord mais comment l'expliquer parce que à l'oral ils vont tous te regarder, les yeux ronds, « Heeiinn ! ! »
- 169 *Sophie* : Ben t'as le printemps qui détruit l'hiver. On dit que l'amour détruit la liberté. Donc printemps égale amour et liberté égale printemps
- 170 *Bertille* : Hiver !
- 171 *Sophie* : Ouais...
- 172 *Marie* : Ben regarde... c'est ce qu'on a marqué regarde... j'ai tout noté... « avril de mon âge » égale jeunesse, « avril de mon âge » égale début de son amour, « printemps » égale jeunesse, « printemps » égale amour... donc hiver égale liberté .. donc... Ah on fait des maths là !
- 173 *Sophie* : On n'est pas scientifiques pour rien !
[...discussion sur l'orientation...jeux avec l'appareil...allusions au professeur qui écoutera la bande...]
- 174 *Marie* : Allez on continue ! Bon
[...prise de notes...]
- 175 *Sophie* : Ben on va faire notre deuxième hypothèse de sens.

Annexe 13

Documents correspondant aux exercices destinés aux élèves

(sections 10.2. et 10.3.)

Sont reproduits ici les documents pédagogiques correspondant aux propositions de démarches ayant pour élément central la paraphrase. Les documents reproduits ici sont ceux qui peuvent être donnés aux élèves.

L'orthographe et les structures syntaxiques des textes anciens sont modernisées. Concernant les textes de Ronsard et de Muret, on en trouvera les originaux en annexe 2.

Je renouvelle ici mes remerciements aux éditions Gallimard Jeunesse pour m'avoir gracieusement autorisé à reproduire des extraits d'ouvrages de Roald Dahl.

1. Document 1	p. 806
2. Document 2	p. 807
3. Document 3	p. 811
4. Document 4	p. 814
5. Document 5	p. 816
6. Document 6	p. 819
7. Document 7	p. 821
8. Document 8	p. 823
9. Document 9	p. 826
10. Document 10	p. 828
11. Document 11	p. 829

Document 1

<p>Texte 1</p> <p>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.</p> <p>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 :</p> <p>Quand d'Occident un plus beau Soleil se leva, illuminant la face du jour et faisant pâlir l'image du Levant.</p> <p>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.</p>	<p>Texte 2</p> <p>De ses cheveux la rosoyante Aurore Épars en l'air les Indes remplissait, Et ja le ciel à longs traits rougissait De maint émail qui le matin décore :</p> <p>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.</p> <p>Lors ses cheveux vergogneuse arracha, Et en pleurant sa face elle cacha, Tant la beauté des beautés lui ennuie :</p> <p>Puis ses soupirs parmi l'air se suivant, Trois jours entiers enfantèrent des vents, Sa honte un feu, et ses yeux une pluie.</p>
<p>Texte 3</p> <p>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 :</p> <p>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 :</p> <p>Quand d'Occident, comme une étoile vive, Je vis sortir dessus ta verte rive, O fleuve mien ! une Nymphé en riant.</p> <p>Alors voyant cette nouvelle Aurore, Le jour honteux d'un double teint colore Et l'Angevin et l'Indique Orient.</p>	<p>Texte 4</p> <p>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 venter, 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.</p>
<p>Texte 5</p> <p>Era tranquillo il mar ; le selve e i prati Scuoprian le pompe sue, fior, frondi, al cielo ; E la notte sen gia squarciando il velo, E spronando i cavai foschi e alati :</p> <p>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 :</p> <p>Quand'ecco d'Occidente un più bel Sole Spuntogli incontro serenando il giorno, E impallidio l'Orientale imago.</p> <p>Velocissime luci eterne e sole, Con vostra pace, il mio bel viso adorno Parve alhor più di voi lucente e vago.</p>	<p>Texte 6</p> <p>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,</p> <p>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.</p> <p>Pardonnez-moi, divins flambeaux des cieux, Si par mes vers j'ose dire en ces lieux La vérité d'un fait qui vous importe :</p> <p>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.</p>

Document 2 [1/4]

Mignonne, allons voir si la rose
Qui ce matin avait déclose
Sa robe de pourpre au soleil,
A point perdu cette vesprée,
Les plis de sa robe pourprée,
Et son teint au vôtre pareil.

Las ! voyez comme en peu d'espace,
Mignonne, elle a dessus la place
Las, las, ses beautés laissé choir !
O vraiment marâtre Nature,
Puisqu'une telle fleur ne dure
Que du matin jusques au soir !

Donc, si vous me croyez, mignonne,
Tandis que votre âge fleuronne
En sa plus verte nouveauté,
Cueillez, cueillez votre jeunesse :
Comme à cette fleur, la vieillesse
Fera ternir votre beauté.

Ronsard, *Odes*, 1553

Document 2 [2/4]

<p align="center">(1)</p> <p>L'originalité de Ronsard n'est pas dans l'<i>invention du thème</i>. Au Moyen Âge, dans la poésie française, dans la poésie provençale, en Italie, et, au XVI^e siècle, chez presque tous les poètes, on retrouve cette comparaison de la jeunesse et de la rose. Mais Ronsard, avec cette donnée banale, crée une petite scène en trois parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{ère} <i>strophe</i> : il y a <i>tableau</i> et <i>geste</i> : « Allons voir si... » ; et il semble que la conversation se poursuive, tandis qu'à pas lents, le long d'une allée de grand jardin français, le poète et la jeune fille se dirigent vers la rose qu'ils ont admirée le matin. - 2^{ème} <i>strophe</i> : on les voit devant la rose flétrie, et les réflexions du poète trahissent l'expression des physionomies. - 3^{ème} <i>strophe</i> : le poète tire une conclusion de cette petite scène. <p align="right">Des Granges et Charrier, <i>La littérature expliquée</i>, Hatier, 1921, p. 44.</p>	<p align="center">(2)</p> <p>Comme on voit sur la branche au moi de mai la rose En sa belle jeunesse, en sa première fleur, Rendre le ciel jaloux de sa vive couleur, Quand l'Aube de ses pleurs au point du jour l'arrose ;</p> <p>La grâce dans sa feuille, et l'amour se repose, Embaumant les jardins et les arbres d'odeurs ; Mais battue ou de pluie ou d'excessive ardeur, Languissante elle meurt feuille à feuille déclose ;</p> <p>Ainsi en ta première et jeune nouveauté, Quand la terre et le ciel honoraient ta beauté, La Parque t'a tuée, et cendre tu reposes.</p> <p>Pour obsèques reçois mes larmes et mes pleurs, Ce vase plein de lait, ce panier plein de fleurs, Afin que vif et mort, ton corps ne soit que roses.</p> <p align="center">Ronsard, <i>Amours</i>, deuxième livre (1556)</p>
<p align="center">(3)</p> <p>La mort chez Ronsard n'est qu'une invitée ; quand il lui arrive, passante légère, de traverser cet univers de jardins, de prairies et de sous-bois, de matins frais et de soleils levants, elle demeure lointaine et voilée ; sa présence est discrète et, si l'on peut dire, charmante, charmeuse ; toujours associée au printemps, aux fleurs et au sommeil. Parfois invoquée par l'amoureux pour qu'elle jette l'émoi sur une cruelle, elle vient lui rappeler combien la beauté est passagère et l'instant fugitif, puis elle se retire, les laissant à leurs plaisirs, à peine troublés. Elle se borne à tenir le rôle d'une complice subalterne et souriante dans le jeu de la vie.</p> <p align="right">Jean Rousset, <i>Circé et le Paon</i>, Corti, 1954, p. 93-94.</p>	<p align="center">(4)</p> <p align="center">Consolation à Monsieur du Périer Sur la mort de sa fille</p> <p>Ta douleur, Du Périer, sera donc éternelle, Et les tristes discours Que te met en l'esprit l'amitié paternelle L'augmenteront toujours ?</p> <p>Le malheur de ta fille au tombeau descendue Par un commun trépas, Est-ce quelque dédale où ta raison perdue Ne se retrouve pas ?</p> <p>Je sais de quels appas son enfance était pleine, Et n'ai pas entrepris, Injurieux ami, de soulager ta peine Avecque son mépris.</p> <p>Mais elle était du monde, où les plus belles choses Ont le pire destin : Et rose elle a vécu ce que vivent les roses, L'espace d'un matin.</p> <p>[...]</p> <p align="right">Malherbe, 1595</p>

Document 2 [3/4]

<p style="text-align: center;">(5)</p> <p>[...] sapias, uina liques, et spatio breui spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit inuida aetas: carpe diem, quam minimum credula postero.</p> <p>[...]</p> <p>Sois sage, filtre tes vins, et puisque nous durons peu, Rogne les ailes au long espoir... Pendant que nous parlons a fui le temps jaloux : Cueille le jour sans te fier le moins du monde Au lendemain !</p>	<p style="text-align: center;">(7)</p> <p style="text-align: center;">Si tu t'imagines</p> <p>Si tu t'imagines si tu t'imagines fillette fillette si tu t'imagines xa va xa va xa va durer toujours la saison des za la saison des za saison des amours ce que tu te goures fillette fillette ce que tu te goures</p> <p>Si tu crois petite si tu crois ah ah que ton teint de rose ta taille de guêpe tes mignons biceps tes ongles d'émail ta cuisse de nymphe et ton pied léger si tu crois petite xa va xa va xa va durer toujours ce que tu te goures fillette fillette ce que tu te goures</p>
<p style="text-align: center;">(6)</p> <p>Marquise, si mon visage A quelques traits un peu vieux Souvenez-vous qu'à mon âge Vous ne vaudrez guère mieux.</p> <p>Le temps aux plus belles choses se plaît à faire un affront, Et saura faner vos roses Comme il a ridé mon front.</p> <p>Le même cours des planètes règle nos jours et nos nuits : On m'a vu ce que vous êtes Vous serez ce que je suis.</p> <p>Peut-être que je serai vieille, Répond Marquise, cependant J'ai vingt-six ans, mon vieux Corneille, Et je t'emmerde en attendant.</p> <p style="text-align: right;">Paroles : Corneille (1660) et Tristan Bernard pour la dernière strophe.</p>	<p>les beaux jours s'en vont les beaux jours de fête soleils et planètes tournent tous en rond mais toi ma petite tu marches tout droit vers sque tu vois pas très sournois s'approchent la ride véloce la pesante graisse le menton triplé le muscle avachi allons cueille cueille les roses, les roses roses de la vie et que leurs pétales soient la mer étale de tous les bonheurs allons cueille cueille si tu le fais pas ce que tu te goures fillette fillette ce que tu te goures</p> <p style="text-align: right;">Raymond Queneau, 1952.</p>

Document 2 [4/4]

(8)	(9)
<p>Tant qu't'auras ma bell' de chouett's avantages T'auras des amants t'auras du succès T'auras des vacanc's sur les beaux rivages Et des bikinis à tout fair' craquer T'auras des visons t'auras des bagnoles Des typ's bien sapés te f'ront du bais'main Tu f'ras des sourires tu joueras ton rôle Mais tu n's'ras jamais qu'un' petit' putain</p> <p>Putain des trottoirs putain des palaces Pour les mecs dans l'fond c'est le mêm' tabac On lui paye son prix on s'en débarrasse Faut qu'ell' fass' l'amour et pas d'embaras D'ailleurs un beau jour ma bath petit' môme Faudra qu'tu t'décides à passer la main Alors en chialant tu t'diras qu'ma pomme Elle avait du bon en tant qu'écrivain</p> <p>C'est tout c' que t'auras mes vers à la gomme Ma littératur' dont tu t'es foutue C'est tout c' que t'auras pour t'rapp'ler les hommes Tes anciens mordus qui t'regard'ront plus C'est le seul miroir où tu n's'ras pas moche Il est garanti pour l'éternité Le vieux pèr' Ronsard n'était pas une cloche Quand il disait ça à sa mijaurée À sa mijaurée, à sa mijaurée</p>	<p>On est bien peu de choses Et mon amie la rose Me l'a dit ce matin À l'aurore je suis née Baptisée de rosée Je me suis épanouie Heureuse et amoureuse Au rayon du soleil Me suis fermée la nuit Me suis réveillée vieille Pourtant j'étais très belle Oui j'étais la plus belle Des fleurs de ton jardin</p> <p>On est bien peu de choses Et mon amie la rose Me l'a dit ce matin Vois le dieu qui m'a faite Me fait courber la tête Et je sens que je tombe Et je sens que je tombe Mon cœur est presque nu J'ai le pied dans la tombe Déjà je ne suis plus Tu m'admiraais hier Et je serai poussière Pour toujours demain</p> <p>On est bien peu de choses Et mon amie la rose Est morte ce matin La lune cette nuit A veillé mon amie Moi en rêve j'ai vu Éblouissante et nue Son âme qui dansait Bien au-delà des nues Et qui me souriait Croît celui qui peut croire Moi j'ai besoin d'espoir Sinon je ne suis rien</p> <p>Ou bien si peu de choses C'est mon amie la rose Qui l'a dit hier matin</p>
<p>Gainsbourg (1958), <i>Ronsard</i> 58</p>	<p>Caulier</p>

Document 3 [1/3]

(1)	(2)
<p data-bbox="210 481 802 515" style="text-align: center;">SONNET ALLÉGORIQUE DE LUI-MÊME</p> <p data-bbox="186 555 707 689">La Nuit approbatrice allume les onyx De ses ongles au pur Crime, lampadophore, Du Soir aboli par le vespéral Phœnix De qui la cendre n'a de cinéraire amphore</p> <p data-bbox="186 723 719 857">Sur des consoles, en le noir Salon : nul ptyx, Insolite vaisseau d'inanité sonore, Car le Maître est allé puiser de l'eau du Styx Avec tous ses objets dont le Rêve s'honore.</p> <p data-bbox="186 891 703 992">Et selon la croisée au Nord vacante, un or Néfaste incite pour son beau cadre une rixe Fait d'un dieu que croit emporter une nixe</p> <p data-bbox="186 1025 687 1126">En l'obscurcissement de la glace, décor De l'absence, sinon que sur la glace encor De scintillations, le septuor se fixe.</p> <p data-bbox="491 1167 711 1200" style="text-align: right;">Mallarmé (1868)</p>	<p data-bbox="842 555 1398 689">Ses purs ongles très haut dédiant leur onyx, L'Angoisse, ce minuit, soutient, lampadophore, Maint rêve vespéral brûlé par le Phénix Que ne recueille pas de cinéraire amphore</p> <p data-bbox="842 723 1394 857">Sur les crédences, au salon vide : nul ptyx, Aboli bibelot d'inanité sonore, (Car le Maître est allé puiser des pleurs au Styx Avec ce seul objet dont le Néant s'honore).</p> <p data-bbox="842 891 1385 992">Mais proche la croisée au nord vacante, un or Agonise selon peut-être le décor Des licornes ruant du feu contre une nixe,</p> <p data-bbox="842 1025 1366 1126">Elle, défunte nue en le miroir, encor Que, dans l'oubli fermé par le cadre, se fixe De scintillations sitôt le septuor.</p> <p data-bbox="1145 1167 1366 1200" style="text-align: right;">Mallarmé (1887)</p>

Document 3 [2/3]

(3)

Une fenêtre nocturne ouverte, les deux volets attachés : une chambre avec une personne dedans, malgré l'air stable que présentent les volets attachés, et dans une nuit faite d'absence et d'interrogation, sans meuble, sinon l'ébauche plausible de vagues consoles, un cadre belliqueux et agonisant, du miroir appendu au fond, avec sa réflexion stellaire et incompréhensible, de la grande Ourse, qui relie au ciel seul ce logis abandonné du monde.

Mallarmé, lettre à H. Cazalis, juillet 1868.

(4)

Le personnage du premier quatrain est l'Angoisse [...]. L'angoisse est une métaphore de la nuit et, particulièrement, de minuit : fin d'un jour et début d'un autre. Heure angoissante parce qu'en elle, l'unité du temps et sa continuité semblent se briser : le soleil se lèvera-t-il de nouveau, ressuscitera-t-il des cendres et de son « rêve vespéral » ou l'heure signale-t-elle le début d'une obscurité sans limite et sans âge ? Malgré les certitudes successives que lui ont données la magie, la religion et la science, l'homme se répète cette question depuis son apparition sur terre. L'angoisse lève les bras et soutient entre ses mains, comme ces porte-torches de l'antiquité, tous les rêves du crépuscule, qui sont des rêves de destruction et de résurrection. Le Phénix (le soleil) les a brûlés et aucune urne ne garde ces cendres. Noir total, impersonnel et cosmique. Unique reflet : l'onix des ongles de l'angoisse, comme une offrande.

O. Paz, Traduction : littérature et littéralité, Barcelone, Tusquets, 1971, p. 40.

(5)

Le premier quatrain [...] dit principalement que *La Nuit [...] allume les onyx de ses ongles au pur Crime [...] du Soir*. Cette énigme n'est pas, à vrai dire, impénétrable : on suppose une Nuit allégorique levant les bras vers le couchant, dont ses ongles réfléchissent la luminosité. Le « Crime du Soir » avec ses majuscules figure tragiquement, en effusion de sang, un crépuscule rougeoyant [...] Il n'est pas explicitement question de sang ici, mais de *Crime*, avec une majuscule solennelle, et d'une Nuit *approbatrice* de ce crime par ses bras supposés tendus vers lui pour allumer ses ongles à son reflet. L'ensemble de la scène et ce *Crime* qui est dit pur semblent représenter une sorte de rite cosmique, de sacrifice quotidien, comme en d'autres mythes le meurtre d'un dieu prépare annuellement sa résurrection. Les personnages sont ici le Soleil mourant dans sa lumière sanglante et la Nuit qui lui succède, et commence à briller dans le ciel. Le soleil n'est pas nommé, mais qui d'autre que lui pourrait être *le vespéral Phoenix*, dont il est dit qu'aucune *cinéraire amphore* ne recueille *la cendre* ? Le Phénix, oiseau fabuleux, renaissait de ses cendres et, naturellement, aucune amphore ne les recueillait jamais : le Soleil, qui meurt et qui renaît sans même produire de cendre, jouit de toute évidence du même privilège.

P. Bénichou, Selon Mallarmé, Paris, Seuil, 1995, p. 138-139.

(6)

Le Maître s'en est allé vers le fleuve de la mort ; d'où la présence, dans le salon vide, de l'Angoisse. On peut [...] assimiler le Styx à l'autre fleuve de l'Enfer, le Léthé, et, dès lors, la parenthèse signifie simplement que le Maître est allé dormir. D'autre part [...], le Maître c'est Orphée, le seul des humains qui, descendant aux Enfers, ait franchi le Styx. Joignons les deux explications : peut-on croire que c'est Orphée qui soit allé dormir ? La majuscule indique qu'il faut donner à Maître une situation éminente dans la hiérarchie des êtres. Pour Mallarmé, c'est le poète, soit lui-même.

E. Noulet, Vingt poèmes de Stéphane Mallarmé, Paris, Minard-Droz, 1972, p. 185.

Document 3 [3/3]

(7)	(8)
<p style="text-align: center;">SONNET ALLÉGORIQUE DE LUI-MÊME</p> <p>Ses purs ongles très haut dédiant leur La Nuit approbatrice allume les onyx, L'Angoisse, ce minuit, soutient De ses ongles au pur Crime, lampadophore, Maint rêve vespéral brûlé par le Du Soir aboli par le vespéral Phœnix Que ne recueille pas De qui la cendre n'a de cinéraire amphore</p> <p style="text-align: center;">l crédences, au ^(vide) Sur des consoles, en le noir Salon: nul ptyx, Aboli bibelot Insolite vaisseau d'inanité sonore, (s pleurs au Car le Maître est allé puiser de l'eau du Styx ce seul Néant) Avec tous ses objets dont le Rêve s'honore.</p> <p>Mais proche Et selon la croisée au Nord vacante, un or Agonise selon peut-être le <input type="text"/> Néfasto incite pour son beau cadre une nixe Des licornes ruant du feu contre Faite d'un dieu que croit emporter une nixe</p> <p>Elle, défunte nue en le miroir, <input type="text"/> En l'obscurissement de la glace, <input type="text"/> décor</p> <p>Que, dans l'oubli fermé par le cadre, <input type="text"/> De l'absence, sinon que sur la glace <input type="text"/> encor</p> <p style="text-align: center;">sitôt De scintillations, le septuor <input type="text"/> se fixe.</p>	<p style="text-align: right;"><i>À Tomás Segovia</i></p> <p>El de sus puras uñas ónix, alto en ofrenda, La Angustia, es medianoche, levanta, lampadóforo, Mucho vespéral sueño quemado por el Fénix Que ninguna recoge ánfora cineraria :</p> <p>Salón sin nadie ni en las credencias conca alguna, Espiral espirada de inanidad sonora, (El Maestro se ha ido, llanto en la Estigia capta Con ese solo objeto nobleza de la Nada.)</p> <p>Mas cerca la ventana vacante al. norte, un oro Agoniza según tal vez rijosa fábula De ninfa alanceada por llamas de unicornios</p> <p>Y ella apenas difunta desnuda en el espejo Que ya en las nulidades que clausura el marco Del centellar se fija súbito el septimino.</p> <p style="text-align: right;">[O. Paz] <i>Dehli, a 4 de mayo de 1968</i></p>

Document 4 [1/2]

(1)

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 !
O récompense après une pensée
Qu'un long regard sur le calme des dieux !

Quel pur travail de fins éclairs consume
Maint diamant d'imperceptible écume,
Et quelle paix semble se concevoir !
Quand sur l'abîme un soleil se repose,
Ouvrages purs d'une éternelle cause,
Le temps scintille et le songe est savoir.

Paul Valéry, *Le cimetière marin*

[deux premières strophes (sur les 24 que comprend le poème)]

(2)

Valéry introduit dans le premier vers un énoncé qui pourrait être entendu littéralement, étant donné qu'il n'y a aucune anomalie sémantique dans la description d'un toit sur lequel marchent des colombes. Le deuxième vers dit que ce toit palpite, mais l'expression pourrait suggérer uniquement (et métaphoriquement cette fois) que le mouvement des oiseaux provoque l'impression d'un mouvement du toit. C'est seulement au quatrième vers, quand le poète affirme se trouver face à la mer, que le premier vers devient métaphorique : le toit tranquille est la mer et les colombes sont les voiles des bateaux. [...]

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.

(3)

Si l'on m'interroge ; si l'on s'inquiète (comme il arrive, et parfois assez vivement) de ce que j'ai « voulu dire » dans tel poème, je réponds que je n'ai pas *voulu dire*, mais *voulu faire*, et que ce fut l'intention de *faire* qui a *voulu* ce que j'ai *dit*...

Quant au *Cimetière marin*, cette intention ne fut qu'une figure rythmique vide, ou remplie de syllabes vaines, qui me vint obséder quelque temps. J'observai que cette figure était décasyllabique, et je me fis quelques réflexions sur ce type fort peu employé dans la poésie moderne ; il me semblait pauvre et monotone. Il était peu de choses auprès de l'alexandrin, que trois ou quatre générations de grands artistes ont prodigieusement élaboré. Le démon de la généralisation suggérait de tenter de porter ce *Dix* à la puissance du *Douze*.

Document 4 [2/2]

(4)

Cette eau tranquille, où glissent des colombes,
Entre les pins palpite, entre les tombes ;
Midi d'aplomb apaise de ses feux
La mer, la mer, toujours renouvelée !
Ah ! quel bonheur ! détendre ma pensée
Dans ce tableau calme comme les dieux !

(5)

Ce cimetière qui domine la mer est celui de Sète, ville natale du poète, où il repose aujourd'hui près des siens [...]. Il s'agit d'une *méditation sur la vie et la mort*, dont l'idée se trouve résumée dans l'épigraphe grecque tirée de Pindare (*Pythiques*, III), qu'on pourrait ainsi traduire : « *O mon âme, n'aspire pas à la vie immortelle, mais épuise le champ du possible* ». Pour exprimer ces contrastes entre la mort et la vie, l'immobilité et le mouvement, la lumière et l'ombre, le poète a su tirer de son inspiration méditerranéenne un monde de sensations et d'images intensément évocatrices.

Vers 1. Mer calme et voiles blanches.

Vers 2. Le soleil, au zénith, divise le jour en parties *égales*. Midi symbolise l'*Être parfait*.

(6)

La strophe I se divise en 2-2-2, structure que nous retrouverons par la suite et qui permet généralement à la méditation de procéder par paliers successifs. Ici, ces paliers sont très apparents et ils permettent au ton de se hausser progressivement. La méditation qui, ici, est encore regard s'appuie d'abord sur deux énonciatives, mais où nous trouvons déjà une répétition significative : *entre... entre ; la mer, la mer...* La première, dans la mesure où elle porte sur un mot-outil, ne fait encore que traduire une certaine lenteur, une certaine pénétration du regard ; la seconde, qui porte sur un nom objet, est déjà plus importante : elle est pure redondance et traduit l'affectivité qui affleure.

Document 5 [1/3]

© Gallimard jeunesse

Pour des raisons de droits, le document concerné (un extrait de *Charlie et la chocolaterie*, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.

34

© Gallimard jeunesse

Pour des raisons de droits, le document concerné (un extrait de *Charlie et la chocolaterie*, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.

35

© Gallimard jeunesse

Pour des raisons de droits, le document concerné (un extrait de *Charlie et la chocolaterie*, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.

34

© Gallimard jeunesse

Pour des raisons de droits, le document concerné (un extrait de *Charlie et la chocolaterie*, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.

37

Document 5 [2/3]

<p style="text-align: center;">(1)</p> <p>[...]</p> <p>Just then, Mr Bucket, Charlie's father, came into the room. He was home from the toothpaste factory, and he was waving an evening newspaper rather excitedly. 'Have you heard the news ?' he cried. He held up the paper so that they could see the huge headline. The headline said :</p> <p style="text-align: center;">WONKA FACTORY TO BE OPENED AT LAST TO LUCKY FEW</p> <p>'You mean people are actually going to be allowed to go inside the factory ?' cried Grandpa Joe. 'Read us what it says – quickly !'</p>	<p style="text-align: center;">(2)</p> <p>Willy Wonda est un personnage extraordinaire : il fabrique le meilleur chocolat du monde, dans une usine dont le fonctionnement est un mystère. Personne n'y entre, personne n'en sort... Et Charlie a gagné le droit de visiter cette usine...</p>
<p>(3)</p> <p>© Gallimard jeunesse</p> <p>Pour des raisons de droits, le document concerné (un extrait de <i>Moi, Boy</i>, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.</p>	

Document 5 [3/3]

<p style="text-align: center;">(4)</p> <p>© Gallimard jeunesse</p> <p>Pour des raisons de droits, le document concerné (la première de couverture de l'édition folio [1987] de <i>Charlie et la chocolaterie</i>, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.</p>	<p style="text-align: center;">(5)</p> <p>© Gallimard jeunesse</p> <p>Pour des raisons de droits, le document concerné (la page de garde de la même édition folio [1987] de <i>Charlie et la chocolaterie</i>, de Roald Dahl) ne peut pas être reproduit.</p>
<p style="text-align: center;">(6)</p> <p>© Gallimard jeunesse</p> <p>Pour des raisons de droits, le document concerné (un questionnaire de compréhension de l'édition folio [1987] de <i>Charlie et la chocolaterie</i>) ne peut pas être reproduit.</p>	<p style="text-align: center;">(7)</p> <p>L'histoire crée un univers imaginaire auquel beaucoup d'enfants aimeraient s'abandonner. Le livre met en garde contre les graves conséquences possibles d'un excès de laisser-aller. On peut considérer qu'il y a trop de violence dans le livre du fait des traitements que subissent les enfants : sans doute, mais ce peut être aussi un aspect de l'imaginaire enfantin ; de fait, toutes les pensées d'un enfant ne concernent pas les sucres d'orge et les ours en peluche. <i>Charlie et la chocolaterie</i> a été vendu à des millions d'exemplaires dans le monde (un des plus grands best-sellers de tous les temps), a été choisi par les lecteurs du <i>London Times</i> comme le livre pour enfants le plus populaire depuis toujours et a été adapté au cinéma (par Dahl lui-même, qui n'a pas apprécié le produit fini) : <i>Willy Wonka et la chocolaterie</i>, en 1971.</p>

Document 6 [1/2]

(1)	(2)	(3)
<i>elle passa les cimes éventrées</i> – les majorités passives et les minorités qui s'étaient fait décimer	« Comment vivre sans inconnu devant soi », comment pourrait-on vivre et respirer sans inconnu ?	« Ton fils sera spectre, il attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre.
(4)	(5)	(6)
<i>Les rafles d'Israélites, les séances de scalp dans les commissariats, les raids terroristes des polices hitlériennes</i> (allemande et française) <i>sur les villages ahuris me soulèvent de terre, plaquent sur les gerçures de mon visage une gifle de honte rouge. Quel hiver !</i>	L'abondant été de l'homme Que celui qui suivit l'établissement par ses soins des premières dénaturations. En faisant la part de l'aveuglement, Piétinée la croûte tiède, pulvérisé l'avorton. Mais alors se révéla une cruelle insuffisance : les poètes de ce temps-là, prophètes ou penseurs, n'étaient que des hommes et n'avaient que leurs propres lumières.	Adoptés par l'ouvert, poncés jusqu'à l'invisible, nous étions une victoire qui ne prendrait jamais fin. On aura noté au passage qu'« adoptés » est cette fois un pluriel, et avec quel empressement le poète se chasse les flancs « mater- nels ». Non, ce n'est pas le torrent de notre existence, mais un arc qui lance notre imagination bien au-delà de ce que nous avons vécu et pourrons jamais vivre : il fait de nous les enfants de l'Oouvert.
(7)	(8)	
<i>Saura-t-il saisir enfin le bourdon glacé des algues ?</i> (certaines algues vertes portent en effet des sortes de clochettes, je le sais, pour avoir nagé entre deux eaux dans la Sorgue).	La seule femme qui faisait qu'il n'adorait pas toutes les femmes était sa mère. Mais il les adorait dans son cœur ; dès ma jeunesse, « je vis qu'il n'y aurait jamais de femme pour moi dans MA ville ».	
(9)	(10)	(11)
Passe. La bêche sidérale Autrefois là s'est engouffrée. Ce soir un village d'oiseau Très haut exulte et passe Passe toi-même, car tout passe : pendant les jours d'été, la mort paraît minuscule. « Dans le Lubé- ron, au-dessus d'Oppède, il y a une grande faille verticale dans le rocher ; c'est la bête sidérale, disait René. »	mais je sais me plier : À moissonner des tiges on se plie, on raisonne l'ignoré. La percale me boit et le drap me prolonge. Contre les lèvres du vallon je languis. J'ai les mérites de mon sexe, dont la vertu un peu incolore est de secourir de « mes bras » (et non de mon bras) l'audace des mâles explora- teurs, car Je suis à qui m'assaille, je cède au poids furieux ; L'air de mes longues veines est inépuisable.	<i>Pour ne pas me rendre et pour m'y retrouver, je t'offense</i> (à coups de fouet ? par des insultes et des jurons ? Je ne sais), <i>mais combien je suis épris de toi, loup, qu'on dit à tort funèbre, pétri des secrets de mon arrière-pays.</i>
		(12)
		« Beauté mâchurée d'excréments », c'est-à-dire (dixit René) de ratures.

Extraits de textes de René Char commentés par Paul Veyne.

Document 6 [2/2]

<p>(1) <i>elle passa les cimes éventrées – les majorités passives et les minorités qui s'étaient fait décimer</i></p>	<p>(2) « Comment vivre sans inconnu devant soi », comment pourrait-on vivre et respirer sans inconnu ?</p>	<p>(3) « Ton fils sera spectre, il attendra la délivrance des chemins sur une terre décédée » ; ton fils ne sera jamais qu'une ombre</p>
<p>(4) <i>Les rafles d'Israélites, les séances de scalp dans les commissariats, les raids terroristes des polices hitlériennes (allemande et française) sur les villages ahuris me soulèvent de terre, plaquent sur les gerçures de mon visage une gifle de honte rouge. Quel hiver !</i></p>	<p>(5) L'abondant été de l'homme Que celui qui suivit l'établissement par ses soins des premières dénaturations. En faisant la part de l'aveuglement, Piétinée la croûte tiède, pulvérisé l'avorton. Mais alors se révéla une cruelle insuffisance : les poètes de ce temps-là, prophètes ou penseurs, n'étaient que des hommes et n'avaient que leurs propres lumières.</p>	<p>(6) Adoptés par l'ouvert, poncés jusqu'à l'invisible, nous étions une victoire qui ne prendrait jamais fin. On aura noté au passage qu'« adoptés » est cette fois un pluriel, et avec quel empressement le poète se chasse les flancs « maternels ». Non, ce n'est pas le torrent de notre existence, mais un arc qui lance notre imagination bien au-delà de ce que nous avons vécu et pourrons jamais vivre : il fait de nous les enfants de l'Oouvert.</p>
<p>(7) <i>Saura-t-il saisir enfin le bourdon glacé des algues ? (certaines algues vertes portent en effet des sortes de clochettes, je le sais, pour avoir nagé entre deux eaux dans la Sorgue).</i></p>	<p>(8) La seule femme qui faisait qu'il n'adorait pas toutes les femmes était sa mère. Mais il les adorait sans leur son cœur ; dès ma jeunesse, « je vis qu'il n'y aurait jamais de femme pour moi dans MA ville ».</p>	
<p>(9) Passe. La bêche sidérale Autrefois là s'est engouffrée. Ce soir un village d'oiseau Très haut exulte et passe Passe toi-même, car tout passe : pendant les jours d'été, la mort paraît minuscule. « Dans le Lubéron, au-dessus d'Oppède, il y a une grande faille verticale dans le rocher ; c'est la bête sidérale, disait René. »</p>	<p>(10) mais je sais me plier : À moissonner des tiges on se plie, on raisonne l'ignoré. La percale me boit et le drap me prolonge. Contre les lèvres du vallon je languis. J'ai les mérites de mon sexe, dont la vertu un peu incolore est de secourir de « mes bras » (et non de mon bras) l'audace des mâles explorateurs, car Je suis à qui m'assaille, je cède au poids furieux ; L'air de mes longues veines est inépuisable.</p>	<p>(11) <i>Pour ne pas me rendre et pour m'y retrouver, je t'offense (à coups de fouet ? par des insultes et des jurons ? Je ne sais), mais combien je suis épris de toi, loup, qu'on dit à tort funèbre, pétri des secrets de mon arrière-pays.</i></p> <hr/> <p>(12) « Beauté mâchurée d'excréments », c'est-à-dire (dixit René) de ratures.</p>

Extraits de textes de René Char commentés par Paul Veyne.

<u>Ronsard 1</u>	<u>Ronsard 2</u>	<u>Ronsard 3</u>
<p>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.</p> <p>Puis je voudrais en taureau blanchissant Me transformer pour sur mon dos la prendre, Quand en Avril par l'herbe la plus tendre Elle va, fleur, mille fleurs ravissant.</p> <p>Je voudrais bien, pour alléger ma peine, Être un Narcisse, et elle une fontaine, Pour m'y plonger une nuit à séjour :</p> <p>Et si voudrais que cette nuit encore Fût éternelle et que jamais l'Aurore Pour m'éveiller ne rallumât le jour.</p> <p style="text-align: center;">Ronsard, <i>Amours</i>, livre premier, XX</p>	<p>Comme un chevreuil, quand le printemps détruit L'oïseux cristal de la morne gelée, Pour mieux brouter l'herbe emmiellée Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit,</p> <p>Et seul, et sûr, loin des chiens et de bruit, Or sur un mont, or dans une vallée, Or près d'une onde à l'écart recelée, Libre folâtre où son pied le conduit ;</p> <p>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 :</p> <p>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.</p> <p style="text-align: center;">Ronsard, <i>Amours</i>, livre premier, LIX</p>	<p>Quand j'aperçois ton beau poil brunissant, Qui les cheveux des Charites efface, Et ton bel œil qui le soleil surpasse, Et ton beau teint sans fraude rougissant,</p> <p>À front baissé je pleure gémissant, De quoi je suis (faute digne de grâce) Sous les accords de ma lyre si basse, De tes beautés les honneurs trahissant.</p> <p>Je connais bien que je devrais me taire En t'adorant : mais l'amoureux ulcère Qui m'ard le cœur, vient ma langue enchanter.</p> <p>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</p> <p style="text-align: center;">Ronsard, <i>Amours</i>, livre premier, LXV</p>

Muret 1

1.1. Car j'entreprends de les décrire : et après n'en puis venir à bout.

1.2. 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.

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

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

Muret 2

2.1. Acrisios fut jadis Roi d'Argos, auquel il avait été prédit que d'une sienne fille nommée Danaé sortirait un fils qui 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 excellente 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.

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

2.3. 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.

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

2.5. 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*.

Muret 3

3.1. 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.

Document 8 [1/3]

DÉPENDANCE DE L'ADIEU

À ton tour d'entrer en éruption
Tablier du forgeron ciel charnel de ma sombre enfance

Tandis que vous glissez sur la pente du ventre
Pour mieux vous perdre dans la gerbe
Yeux vous êtes les éclaireurs médiums du néant
Grandeur en sommeil sur la plaie ouverte

Peau il a fallu fouiller votre riche sous-sol
Sans briser ton corps immigrant ô pesanteur ô favorite

Sociables communicants
Nous sommes entrés dans l'écart
Limon secouru nuit guérie

Apprenti de la combustion
Sens palpiter l'oubli nouveau baisé
(Fileront quelques hautes berges de sang fossile
Pour dominer nos jeunes mœurs)

Patiente et tendre équilibrée
Biens des peuples silencieux
Poussière tu m'émeus aux larmes

René Char, 1936

Document 8 [2/3]

Blanchard est poète à sa manière ; lui aussi fouille dans le dessous caché d'un être pour en extraire « la mince nuit du métal » pur, de même qu'un poète creuse le sous-sol de sa propre peau. Mais Blanchard, lui, ne transforme pas ses proies souterraines en formes immatérielles : il aime ce qui pèse, ce qui a de la consistance, et il ignore que la pesanteur est étrangère aux choses et qu'elle peut être supprimée. Il est l'image trop charnelle d'un poète.

Blanchard prend maintenant la parole pour faire l'élucidation du jeune fils de son maire, qui admire, les yeux écarquillés, le fer à cheval tout neuf qui vient de naître sous le marteau.

C'est Blanchard et Char qui parlent conjointement : le second a fait entrer le premier dans ce que Char appelle l'écart métaphorique : les vers qui précèdent ont montré que Blanchard était poète. Voilà l'obscurité, où vit Blanchard, guérie de son prosaïsme, voilà secourue la demi-poésie qui était la sienne, ce mélange de lourdeur terrestre et d'humidité poétique. Blanchard est entré ainsi dans la sociabilité poétique, dans la communication.

Debout devant son enclume, Blanchard incline la tête et plonge ses regards dans la gerbe aveuglante des étincelles qui jaillissent de son enclume sous les coups de marteau ; un tablier de cuir protège son ventre rebondi.

Est silencieux quiconque ne parle qu'en prose ; est équilibré tout ce qui ne bascule pas dans l'ailleurs. Mais la grandeur de Blanchard émeut aux larmes le poète : cette grandeur surplombe la plaie authentique, même si elle l'ignore ; le travailleur de la poussière est implicitement un chercheur d'idéal.

Le bon travailleur sent son cœur battre d'émotion quand il découvre enfin le produit de ses efforts ; il dépose sur lui un baiser d'amour, et puis vient l'oubli : le travailleur passe à un autre fer à cheval, tandis que celui qu'il vient d'achever entre dans le commerce des hommes et oublie son père. Le petit Char allait bientôt apprendre qu'il en est, des poèmes, exactement de même qu'avec les fers à cheval. Du haut de son œuvre, Blanchard fait défiler aux oreilles du garçonnet une leçon de morale : il faut travailler dur, il faut vouloir. Le garçonnet ne méprisera jamais la leçon, bien au contraire : il la fossilisera, il en conservera l'empreinte dans le sous-sol de sa personnalité, et cette énergie appliquée à la réalité pesante reprendra en lui le dessus pendant les années de Résistance ; « vieux sang voûté, mon gouverneur », écrira-t-il alors.

Médium ou éclaireur, c'était le vocabulaire de Char en ses années post-surréalistes ; un médium sait voir dans un autre monde, un éclaireur va y voir et Blanchard plonge en effet ses yeux dans le monde du feu que les autres hommes trouvent inabordable.

Non pas triste enfance, mais enfance privée de la vraie lumière. Le forgeron n'en était pas moins un idéal et le poème va le magnifier par la métaphore, le restituer à la vraie grandeur dont il est l'humble représentant terrestre.

Quand Char, enfant, parcourait les rues de l'Isle-sur-Sorgue, il s'arrêtait avec admiration devant l'atelier du forgeron ou du maréchal-ferrant (celui-ci s'appelait Blanchard). Un beau poème émouvant de 1936, *Dépendance de l'adieu*, est un hommage à Blanchard.

Document 8 [3/3]

DÉPENDANCE DE L'ADIEU

À ton tour d'entrer en éruption,
Tablier du forgeron, ciel charnel de ma sombre enfance.

Tandis que vous glissez sur la pente du ventre
Pour mieux vous perdre dans la gerbe,
Yeux, vous êtes les éclaireurs médiums du néant,
Grandeur en sommeil sur la plaie ouverte.

Peau, il a fallu fouiller votre riche sous-sol
Sans briser ton corps immigrant, ô pesanteur, ô favorite.

Sociables, communicants,
Nous sommes entrés dans l'écart :
Limon secouru, nuit guérie.

« Apprenti de la combustion,
Sens palpiter l'oubli nouveau baisé. »
(Fileront quelques hautes berges de sang fossile
Pour dominer nos jeunes mœurs.)

Patiente et tendre, équilibrée,
Biens des peuples silencieux,
Poussière, tu m'émeus aux larmes.

D'après René Char, 1936
(ponctuation de P. Veyne,
René Char en ses poèmes,
Gallimard, 1990, p. 72-74)

Document 9 [1/2]

VERMILLON *Réponse à un peintre.*

Qu'elle vienne, maîtresse, à ta marche inclinée,
Ou qu'elle appelle de la brume du bois ;
Qu'en sa chambre elle soit prévenue et suivie,
Épouse à son carreau, fusée inaperçue ;
Sa main, fendant la mer et caressant tes doigts,
Déplace de l'été la borne invariable.

La tempête et la nuit font chanter, je l'entends,
Dans le fer de tes murs le galet d'Agrigente.

Fontainier, quel dépit de ne pouvoir tirer de son caveau mesquin
La source, notre endroit !

Document 9 [2/2]

L'Appel, la Rencontre de la Beauté sont des thèmes si fréquents chez Char que je n'hésitai pas à saluer, dans cette « maîtresse », l'Amante céleste ; l'inclinaison de la marche prenait elle aussi un sens symbolique. Or René Char prit la parole : « Mais qu'êtes-vous allé chercher là ? Il s'agit de la maîtresse du peintre Nicolas de Staël. »

- Sans doute, lui dis-je, c'est donc là l'arrière-histoire du poème : je l'ignorais ; je me suis surtout attaché à l'autre sens, proprement poétique... »

Alors les écluses célestes s'ouvrirent :

« Mais c'est un monde ! Puisque je vous dis qu'il n'y a pas d'autre sens ! Vous n'allez quand même pas savoir mieux que moi ce que mon poème veut dire ! Écoutez, je vais faire pour vous ce que je n'ai jamais fait, pas même pour une femme : je vais vous expliquer Vermillon. Jeanne, la maîtresse de Staël, venait le rejoindre au château de Ménerbes, où lui l'attendait à la marche usée, car je n'y peux rien, elle était usée et en pente ; ou bien il restait à l'attendre dans sa chambre. Ce que j'écrivais à Staël dans ce poème qui d'abord a été une lettre, c'est que sa maîtresse était toujours à lui. C'est un poème très simple auquel je n'attache pas grande importance. Le titre désigne Staël, qui est le peintre du vermillon comme Van Gogh celui du jaune. Staël recevait dans son château sa maîtresse, qui avait un mari, pendant que sa propre femme était jalouse. Jeanne appelle de la brume du bois, c'est aussi à prendre à la lettre. Quant à

Sa main, fendant la mer et caressant tes doigts,
Déplace de l'été la borne invariable,

c'est qu'elle et Staël aimaient nager ensemble et ils se caressaient en nageant, en fendant les flots. Oui, déplacer la borne de l'été, cela, ça ne peut s'expliquer, c'est une façon de dire qu'en nageant et en faisant l'amour dans l'eau, elle et Staël allaient au-delà de ce qu'on croyait possible comme bonheur, de ce que même l'été semble laisser impossible. Ah,

Dans le fer de tes murs le galet d'Agrigente.

De son voyage en Sicile où il a peint Agrigente, Staël avait rapporté un caillou qui avait toute la chaleur de la Sicile ; bien sûr, il s'est vite refroidi, mais moi je disais à Jeanne : « Dors avec, ça le réchauffera. »

- En ce cas, dis-je, le fer des murs, autrement dit des toiles de Staël (vers 1950, le mot de « mur » appartenait à la langue des ateliers, pour désigner un tableau), ce sont ses couleurs denses comme du métal.

- Bien entendu. »

Tout cela était évidemment la vérité même et pourtant le bon apôtre s'était moqué de moi : ce qu'il m'avait expliqué n'avait aucun prix à ses yeux. René, qui voyait ses propres poèmes avec les yeux techniques d'un philologue, distinguait très bien les obscurités de fait, qui ne lui importaient pas, et les obscurités de pensée, qui étaient l'arche intouchable. Car enfin, il restait encore deux vers à *Vermillon* :

Fontainier, quel dépit de ne pouvoir tirer de son caveau mesquin
La source, notre endroit !

Comme il ne parlait pas d'expliquer cela, j'interrogeai. Et il se déroba : « Le fontainier, c'est un poète, c'est moi ; eh bien, une source, oui, c'est un caveau, mais un caveau c'est un tombeau... »

- Mais l'endroit ? »

Visage de bois, bouche close, et pour cause. Écrire, c'est descendre en soi-même pour y découvrir la vraie source de la poésie, qui est la mort. Et la mort est notre vérité, à laquelle nous tournons le dos pour ne pas la voir : les hommes ne vivent pas à l'endroit, mais à l'envers ; il faut, comme il l'a écrit ailleurs, descendre à reculons jusqu'à la source et sépulcre du poème.

Document 10

<p style="text-align: center;">(1)</p> <p>Le Duc me reçoit dans sa bibliothèque. Il attend Swann qui doit apporter à la Duchesse les épreuves de son étude sur les monnaies de l'Ordre de Malte. Visite de Mme de Silistrie. Le Duc me persuade de ne pas parler à sa femme de mes hésitations concernant mon invitation par la Princesse de Guermantes. Arrivée de Swann très changé. Son opinion sur le prétendu « Philippe de Champagne » du Duc de Guermantes. Conséquences de son dreyfusisme. Entrée de la Duchesse qui cherche à faire de l'esprit Guermantes. Sa cruauté envers le valet de pied. Nouvelles alarmantes de la santé du Marquis d'Osmond moins importantes pour le Duc de Guermantes que sa redoute. Discussion des titres de noblesse. La carte de la Comtesse Molé. Maladie de Swann. Les souliers rouges de la Duchesse. La désinvolture du Duc de Guermantes.</p> <p style="text-align: right;">[résumé de J. Milly et de E. Dezon-Jones]</p>	<p style="text-align: center;">(2)</p> <p>Visite au duc et à la duchesse ; vue sur les hôtels voisins du leur. Découverte considérable dont il sera question plus loin. Le duc de Bouillon. Les monnaies de l'ordre de Malte. Le « Philippe de Champagne » du duc de Guermantes. Swann très « changé ». Son dreyfusisme. La redoute du duc et la maladie d'Amanien. Les souliers rouges de la duchesse et la maladie de Swann.</p> <p style="text-align: right;">[résumé de P. Clarac et A. Ferré]</p>
<p style="text-align: center;">(3)</p> <p>Le narrateur arrive chez les Guermantes. Il les gêne car ils ont un programme chargé, et voilà qu'un cousin des Guermantes est mourant, et voilà que Swann arrive, il a appris qu'il allait mourir dans les trois mois, et voilà que la duchesse n'a pas mis des souliers assortis à sa robe, et voilà que la soirée des Guermantes peut sembler compromise ; mais tout finit bien : la duchesse trouve le temps de changer de souliers, les Guermantes partent, le duc, poli, a un mot aimable et gaillard pour Swann : « vous nous enterrerrez tous ». C'est le dernier de cette longue scène.</p> <p style="text-align: right;">[résumé de M. Charles]</p>	<p style="text-align: center;">(4)</p> <p>Je vais voir le Duc et la Duchesse de Guermantes pour savoir si l'invitation est véritable. En guettant leur arrivée, j'observe notre cour et les hôtels voisins. Swann doit venir apporter une photographie d'une monnaie de l'ordre de Rhodes. La maladie du cousin Amanien d'Osmond. Le duc devient méfiant quand je lui demande si la princesse m'a réellement invité. Swann entre, très changé : il est malade. Le « Vélasquez » du duc, que Swann attribue « à la malveillance ». Le dreyfusisme aveugle de Swann influence tous ses jugements. La toilette de Mme de Guermantes. Son opinion sur la princesse et le prince de Guermantes, qui « a pris le lit » parce qu'elle avait mis une carte à Mme Carnot. Le frère du roi Théodose. Nouvelle cruauté de la duchesse envers son laquais fiancé. Le duc refuse de croire que le marquis d'Osmond agonise, ce qui l'empêcherait de se rendre à une redoute. Le titre de Brabant et la famille royale de Belgique. La carte de la comtesse Molé. Les titres et les prétentions de certains souverains. La photographie et l'enveloppe démesurées apportées par Swann. Celui-ci affirme qu'il n'a plus que « trois ou quatre mois à vivre ». Incrédulité de Mme de Guermantes. Les souliers rouges de la duchesse.</p> <p style="text-align: right;">[résumé de J.-Y. Tadié]</p>

Document 11

<p style="text-align: center;">(1)</p> <p style="text-align: center;">Dimanche matin 16 mai 1869 5 heures moins 4 minutes</p> <p style="text-align: center;">FINI ! mon vieux ! oui mon bouquin est fini ! Ça mérite que tu lâches ton emprunt et que tu viennes m’embrasser.</p> <p style="text-align: center;">Je suis à ma table – depuis hier, 8 heures du matin. La tête me pète. N’importe ! J’ai un fier poids de moins sur l’estomac.</p> <p style="text-align: center;">À toi. Gustave.</p>	<p style="text-align: center;">(2)</p> <p>Entre Mme Arnoux qui passe dans la vie les yeux baissés, fidèle à son honneur, et Rosanette, la fille de joie, Frédéric hésite. Flaubert dissèque une société qui s’enivre de vertu tout en se goinfrant de plaisirs faciles.</p> <p>Nous sommes à la veille de la Révolution de 48. Jamais l’on n’a plus débattu de la démocratie, de la République et de la propriété. Ses amis s’engagent, militent, Frédéric, lui, pense à sa carrière et calcule. La bêtise règne sur les salons bourgeois, dans les réunions politiques, les salles de rédaction et les ateliers. <i>L’Éducation sentimentale</i> est le roman de la parole qui ne mène qu’au rêve en amour, en politique comme au travail. De ce chef-d’œuvre noir où Flaubert a mis tant de lui-même, tout le roman contemporain est sorti.</p>
<p style="text-align: center;">(3)</p> <p>« Je veux faire l’histoire morale des hommes de ma génération ; sentimentale serait plus vrai. C’est un livre d’amour, de passion ; mais de passion telle qu’elle peut exister maintenant, c’est-à-dire inactive. »</p> <p>Nouvelle <i>Confession d’un enfant du siècle</i>, <i>L’Éducation sentimentale</i> raconte les amours, les espoirs, les échecs de ceux qui avaient vingt ans en 1840. À travers les aventures d’un faible héros se déchiffre une page d’histoire : le passage en quelques années d’une monarchie bourgeoise à la II^e République puis au Second Empire, une série de soubresauts dont ceux qui les avaient vécus ne se remirent pas.</p> <p>Dans le plus subtil de ses romans, Flaubert construit un monde et un récit en trompe-l’œil, vidés de toute substance et pleins d’agitation, où chaque être, chaque scène n’est que le reflet d’autre chose. Roman historique, mais poétique aussi, <i>L’Éducation sentimentale</i> manifeste au plus haut degré un des grands soucis de l’auteur : atteindre à l’impossible fusion de l’émotion et de l’ironie.</p>	<p style="text-align: center;">(4)</p> <p>Outre le texte intégral de « L’Éducation sentimentale », on découvrira ici, dans le dossier historique et littéraire, l’itinéraire amoureux du jeune Flaubert qui inspira celui de Frédéric, son héros, dont le destin croise les journées de la Révolution de 1848. On les vivra en direct grâce aux témoignages de Victor Hugo, Guizot et Tocqueville.</p>

Annexe 14

Représentations des jugements de paraphrase émis par les classes

(section 11.1.)

On trouvera ci-dessous les représentations du jugement de paraphrase émis par les classes où a été mise en œuvre la séquence didactique sur la paraphrase.

1. Classe de 2nde Ap. 831
2. Classe de 2nde Bp. 832
3. Classe de 1^{ère}p. 833

Classe de 2nde A.

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'*Education sentimentale* de 1869.

Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage.

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

L'amour de Mme Arnoux. Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le dégoûtent. " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout.

Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore. De plus c'est un rêveur. " 2 "

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. " 3 " La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est pour bien faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. " 4 " De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de 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. " 5 "

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. " 6 "

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.

Classe de 2nde B

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'*Education sentimentale* de 1869.

Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage.

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

L'amour de Mme Arnoux. Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le déçoivent. " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout.

Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le dévore. De plus c'est un rêveur. " 2 "

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. " 3 " La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. " 4 " De plus, son amour va lui faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de 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. " 5 "

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. " 6 "

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.

Classe de 1^{ère}

Frédéric Moreau est un personnage inventé par Gustave Flaubert. Il évolue dans l'*Education sentimentale* de 1869.

Dans ce livre, Frédéric est amoureux de Mme Arnoux, une femme mariée. C'est ce qui sera l'un des axes majeurs de ce passage.

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

L'amour de Mme Arnoux. Frédéric éprouve un certain dédain pour la routine. Il fuit la tristesse car il pense avoir trouvé

le bonheur. Toutes les choses habituelles de la vie le déçoivent. " 1 " Pour lui, son amour est plus fort que tout.

Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau, ce qui peut être la passion qu'il voue à madame Arnoux qui le

dévore. De plus c'est un rêveur. " 2 "

Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur. " 3 " La cloche, à ses

yeux, est comme une voie divinatoire. Certes, il y a beaucoup d'exagération, mais c'est bien pour faire comprendre qu'il

quitte la réalité.

Vient ensuite le moment où il se sent invincible, transporté dans un monde dominateur. " 4 " De plus, son amour va lui

faire prendre sa décision sur son avenir. Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux.

A la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, et lorsqu'il entend le souffle de 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. " 5 "

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. " 6 "

Les axes de lecture permettent de développer une histoire tout en suivant un fil conducteur. Dès que l'auteur les a

définis, il peut écrire son texte sans trop s'éloigner de son sujet. De plus ils permettent aux lecteurs de ne pas se perdre

dans leur lecture. Ici, Flaubert les a clairement définis et il est simple de les comprendre.

Annexe 15

Fiches techniques sur la paraphrase

(section 11.2.)

On trouvera ci-dessous les fiches techniques rédigées par les classes où s'est déroulée la séquence didactique sur la paraphrase. Les fiches 1 à 9 proviennent de la classe de 2^{nde} A ; les fiches 10 à 17 de la 2^{nde} B ; les fiches 18 à 22 de la 1^{ère}.

L'orthographe est corrigée, mais ni la syntaxe ni le style. La présentation de chaque fiche est respectée.

Je transforme (ou j'ajoute si nécessaire) les signes introduisant certaines parties des fiches :

- exemples de paraphrases
- correction
- ⇒ commentaire des corrections.

1. Fiche n° 1.....	p. 835
2. Fiche n° 2.....	p. 836
3. Fiche n° 3.....	p. 838
4. Fiche n° 4.....	p. 839
5. Fiche n° 5.....	p. 840
6. Fiche n° 6.....	p. 841
7. Fiche n° 7.....	p. 842
8. Fiche n° 8.....	p. 843
9. Fiche n° 9.....	p. 844
10. Fiche n° 10.....	p. 845
11. Fiche n° 11.....	p. 846
12. Fiche n° 12.....	p. 847
13. Fiche n° 13.....	p. 848
14. Fiche n° 14.....	p. 849
15. Fiche n° 15.....	p. 850
16. Fiche n° 16.....	p. 851
17. Fiche n° 17.....	p. 852
18. Fiche n° 18.....	p. 853
19. Fiche n° 19.....	p. 854
20. Fiche n° 20.....	p. 855
21. Fiche n° 21.....	p. 856
22. Fiche n° 22.....	p. 857

1

Fiche technique n° 5 « La paraphrase »

Définition : la paraphrase est le fait de répéter un texte, le raconter en y insérant des synonymes pour en changer quelques mots.

Remarques :

- Un passage jugé paraphrastique peut ne pas l'être grâce à l'usage des guillemets.
- Un passage peut être jugé non paraphrastique lorsque des explications sont données.
- Certains mots suppriment le jugement de paraphrase comme « l'auteur » et « le narrateur ».
- Un passage jugé paraphrastique peut ne pas l'être si la citation et l'explication de celle-ci d'une figure de style.

Pour les exemples (voir le texte de *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert).

→ non paraphrastique : Quand « il entendit l'autre ronfler », cela a pour effet de le ramener à la dure réalité qui nous présageait qu'il n'aura plus de relation avec Mme Arnoux.

● paraphrastique : 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.

→ non paraphrastique : À la fin du texte, l'auteur nous montre une fois de plus qu'il est en dehors de la réalité car on peut savoir qu'il en oublie les autres comme le montre la phrase « Il n'y pensait plus ».

2

FICHE TECHNIQUE « LA PARAPHRASE »

Définition :

La paraphrase, c'est l'identité de certains mots ou expressions d'un texte original à une copie. C'est également le cas lorsqu'on remplace une phrase du texte par une phrase synonyme. Mais un passage paraphrastique peut être introduit dans un commentaire lorsque :

- ce passage est suivi d'une explication de l'élève.
- deux passages du texte qui sont mis en relation.
- ce sont de courtes paraphrases, entre guillemets.
- dans un passage du texte, l'élève repère une figure de style, il faut donc réécrire ce passage.

Exemples de la copie étudiée :

● « 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. »

→ Finalement, par le « ronflement », le narrateur nous fait comprendre que le passage précédent nous évoquait les pensées du personnage principal.

● « Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié sous un flux trop important de bonheur »

→ L'auteur nous fait remarquer à quel point Frédéric est heureux, « un afflux de tendresse »

⇒Modifications :

- Présence du mot « auteur » ou « narrateur ».
- Présence de guillemets.
- Rajouts d'explications précises

Exemples de nos copies de Victor Hugo :

● « Enfin, ce travail brise la jeunesse des enfants, plutôt que de jouer, ils travaillent »

→ L'expression « jeunesse en fleur » soit une jeunesse épanouie, « brisée » par le « progrès ». La jeunesse est comparée à la fleur mais au lieu d'être cueillie, coupée ou arrachée, celle-ci est « brisée ».

⇒Modifications :

- Recherche et explication d'une comparaison.
- Sélection de passages courts du texte.

● « Ce labeur vieillit les enfants »

→ La situation dans laquelle se trouvent les enfants les empêchent de vivre comme des enfants.

⇒ Modifications :

- non utilisation de mot synonymes

3

La paraphrase

Définition de la paraphrase :

Une paraphrase est une phrase composée de mots identiques ou synonymes à ceux du texte étudié, et qui résume le texte au lieu de le commenter. Ce présumé commentaire suit alors l'ordre du texte et non la réflexion de l'élève.

Un passage jugé paraphrastique peut avoir sa place dans un commentaire si ce passage est suivi d'une explication.

Des exemples de paraphrases tirées des copies du commentaire de Victor Hugo.

- Celui-ci est long éternel.

→ Celui-ci est long

⇒ On élimine « éternel » pour éviter non seulement les répétitions mais aussi le jugement paraphrastique.

- En comparant les enfants à des innocents, à des anges et le travail à un baigneur et à un enfer.

→ En comparant les enfants à des « innocents », à des « anges » et le travail à « un baigneur » et à « un enfer ».

⇒ Des guillemets évitent le jugement paraphrastique.

- C'est comme mettre des « anges dans un enfer ».

⇒ Pour éviter la paraphrase, on a mis des guillemets à l'extrait concerné.

- La seule conséquence possible est qu'ils perdent leur âme, qu'ils deviennent des machines.

→ Le travail « donne, en somme un âme à la machine et la retire à l'homme ! » : c'est la seule conséquence possible.

⇒ Pour éviter la paraphrase, on remplace l'extrait par la citation du poème.

Des exemples de passages jugés paraphrastiques tirés de la copie d'un élève (Flaubert).

- Ensuite, il voit des longues flammes rouges au fond de l'eau.

→ Il voit « de longues flammes rouges (...) dans la profondeur de l'eau »

⇒ On remplace le passage jugé paraphrastique par la citation du texte.

- La cloche, à ses yeux est comme une voie divinatoire.

→ La cloche comparée à une voix, peut-être celle de Madame Arnoux, montre au lecteur que celle-ci est à l'origine du choix de son avenir.

⇒ On remplace l'extrait par une explication. (idée qui peut être développée en montrant que le point commun entre la cloche et l'avenir est Madame Arnoux.)

4

La paraphrase

Phrase extraite d'un texte et qui a été insérée mot pour mot dans un autre texte sans les guillemets.

Dans un texte, les exemples mis entre guillemets ne sont pas considérés comme paraphrase, par contre à partir du moment où l'on raconte le texte c'est considéré comme tel.

Exceptions :

- la présence du mot « comparaison ». L'élève recherche des figures de style.
- La sélection de citations précises.
- La présence de « peut-être » : l'élève montre son incertitude.
- La présence du mot « auteur » ou « narrateur ».
- La présence de guillemets.
- Mise en relation de différents éléments du texte.
- La présence de l'expression « Comme nous le montre la phrase ».

Tous ces points sont des exceptions de la paraphrase.

Exemples tirés de la copie étudiée :

● 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.

→ reformulation :

- À la fin du texte, l'auteur nous montre une fois de plus qu'il est en dehors de la réalité car on peut savoir qu'il en oublie les autres comme nous montre la phrase : « il n'y pensait plus »
- Quand « il entendit l'autre ronfler », cela a pour effet de le ramener à la dure réalité qui nous présageait qu'il n'aura pas de relation avec Madame Arnoux.
- Finalement, par le « ronflement », le narrateur nous fait comprendre que le passage précédent nous évoquait la pensée du personnage principal.

⇒ Nous avons apporté des modifications à l'extrait initial car présence de paraphrase.

- Dans la première modification : présence d'exemples accompagnés de guillemets.
- Dans la deuxième modification : l'élève manifeste son incertitude.
- Dans la troisième modification : présence de « finalement » qui renvoie à l'ordre des idées du commentateur.

Exemples tirés de nos propres copies :

● « Les enfants ne rient pas, ne jouent pas, ils sont renfermés sur eux-mêmes »

→ correction : Victor Hugo évoque le renfermement des enfants sur eux-mêmes à travers le vers suivant : « où vont tous ces enfants où pas un seul ne rit, ces doux êtres pensifs que la fièvre maigrit. »

● « Ils doivent travailler sans s'arrêter, ils n'ont même pas quelques moments de plaisir. »

→ correction : L'auteur nous montre par cette phrase « il fait à peine jour, ils sont déjà bien là », la dureté du travail infantile et l'ignorance du plaisir.

5

Fiche technique « la paraphrase »

Définition « paraphrase » :

Un texte est jugé paraphrastique lorsqu'il contient des éléments du texte étudié et que ces éléments sont utilisés pour résumer le texte et non le commenter.

NB : - Un élément est dit paraphrastique s'il contient des éléments propres au texte. Pour éviter cela il faut exprimer d'une façon différente l'élément désigné paraphrastique. Il faut mettre l'élément original entre guillemets afin qu'on le prenne pour une citation et non pour une copie du texte.

- Une succession de citations mises entre guillemets servant de commentaire qui explique le texte produit sur le lecteur le jugement de paraphrase.

● « À la fin du texte, Frédéric rentre chez lui, lorsqu'il entend le souffle de son ami, il revient à lui et à la réalité. » (Texte original)

→ « À la fin du texte, Frédéric rentre chez lui et entend son ami, ce qui le fait revenir à la réalité. » (Transformation)

→ « Finalement, le ronflement utilisé par le narrateur, fait revenir à la raison le personnage principal. » (Transformation du groupe)

6

La paraphrase

- Un passage est jugé paraphrastique lorsqu'il y a identité des mots entre le texte original et la copie de l'élève mais aussi lors du remplacement des mots du texte original par des synonymes. On dit aussi qu'il y a paraphrase lorsqu'il y a reprise du texte original afin de faire un résumé.

- Un passage jugé paraphrastique peut avoir sa place dans un commentaire lorsqu'il est entre guillemets, lorsqu'il est utilisé afin d'expliquer les citations et lorsqu'il ne suit pas l'ordre chronologique du texte.

● 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.

→ Finalement, par le « ronflement », le narrateur nous fait comprendre que le passage précédent nous évoquait les pensées du personnage principal.

⇒ Cette reformulation ne contient plus de passage paraphrastique : le mot « ronflement » est mis entre guillemets, ce qui empêche la paraphrase.

● Innocents et anges qui désignent les enfants et baigne et enfer qui désignent le travail.

→ L'auteur utilise « innocents et anges » qui désignent les enfants et baigne et enfer le travail.

⇒ Cette reformulation n'est plus jugée passage paraphrastique, les mots du texte original étant mis entre guillemets et servant à expliquer la citation du texte original.

7

Fiche technique « La paraphrase »

La paraphrase.

C'est lorsque l'on

- Suit l'ordre chronologique du texte original, sans annonce du plan.
- Recopie mot pour mot le texte original.
- Fait un résumé global du texte, non approfondi dans le sujet, ou notamment d'un paragraphe ou d'un passage.
- Modifie un paragraphe ayant le même sens (reprises de mots, de phrases ou emploi de synonymes)

Utilisation de la paraphrase

Lorsqu'on commente un texte, on prend des exemples tirés du texte étudié pour une meilleure compréhension du lecteur.

Exemples tirés de nos propres copies.

● Victor Hugo montre bien qu'à cause de ces machines, les enfants n'auront vécu aucune jeunesse et que la machine possède une âme alors que celle de l'homme a été retirée.

⇒ C'est un résumé global d'une partie du texte qui reprend mot pour mot le dernier vers du poème : « Une âme à la machine et la retire à l'homme. »

● Les enfants n'auront pas pu profiter de leur jeunesse.

⇒ Egal au vers : « qui brise la jeunesse en fleur ».

Exemples tirés de la copie étudiée de l'élève.

● extrait dit paraphrastique : « Par la suite, il rêve et devient inconscient, asphyxié, sous un flux important de bonheur. La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire. Certes il y a beaucoup d'exagération, mais c'est pour bien faire comprendre qu'il quitte la réalité. »

→ réécriture de cet extrait : « Par la suite, « le flux de tendresse » qu'il ressent le rend complètement rêveur et il devient inconscient. La cloche, comparée à une voix, peut-être celle de Mme Arnoux, montre au lecteur que celle-ci est à l'origine du choix de son avenir. »

⇒ explication : commentaire faisant apparaître les modifications importantes.

- Présence de guillemets.
- Présence de « peut-être ».
- Sélection et citation précises

8

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.

● Citations de la 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 texte.

● Citations de la 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 explication.

● Paraphrase d'une de nos copies : « “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.

● Paraphrase d'une de nos copies : « 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 ! »

9

« Les paraphrases »

Définition : Reprises lexicales d'un texte ou d'un poème qui suivent l'ordre chronologique.

Un passage paraphrastique peut avoir sa place dans un commentaire lorsqu'il est placé entre guillemets.

Exemples tirés de la copie étudiée :

- « Il sera peintre pour rester en contact avec Madame Arnoux. »
→ « Il exercera le métier de peintre pour rester auprès de Madame Arnoux. »

- « Ensuite, il voit des flammes rouges au fond de l'eau. »

Exemples tirés de nos copies :

- « dont l'âme est retirée et donnée à la machine. »
- « dont on a brisé la jeunesse pour en faire des machines. »
- « l'homme devient une machine. »
- « le travail détruit tout, l'avenir de ces enfants, leur jeunesse. »
- « l'enfant n'est ni plus ni moins qu'une machine. »

10

Fiche technique de la paraphrase

1) Définition : recopier telles quelles les phrases du texte sans même les expliquer ou réintégrer les mots du texte dans nos phrases, en reprenant la même idée.

- Elle est acceptable lorsqu'elle nous sert à nous situer dans le texte : « Il est entouré par un monde obscur. »

- Elle n'est pas acceptable :

* lorsque les citations sont trop longues.

* lorsque l'élève reprend les expressions du texte.

* lorsque l'élève semble traduire le texte.

* lorsque les phrases sont perçues comme de la narration

2) Exemple de paraphrase tiré de la copie sur Flaubert

● « Il voit des flammes rouges au fond de l'eau ».

→ Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

● « La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire ».

→ La présence du mot « église » et la comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé » font référence à Dieu. L'auteur montre que la cloche, aux yeux de Frédéric, est une manifestation divine.

11

La paraphrase Fiche technique

1) Le terme de paraphrase est employé lorsque le locuteur reprend exactement les mots de l'auteur sans guillemets et donc sans faire de citation. Il s'agit également de paraphrase quand on raconte ou traduit le texte de façon trop similaire à l'original. Toutefois, la paraphrase est acceptable, lorsqu'elle permet de situer les passages que l'on commente.

2) ● « Il voit de longues flammes rouges au fond de l'eau. »

→ Cette paraphrase devient : Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon romantique et rêveuse avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

● « La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire ».

→ La présence du mot « église » et la comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé » font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine.

⇒ Il a fallu expliquer plus clairement les effets produits par les mots, signaler et nommer « un procédé » (l'auteur montre que), intégrer des citations pertinentes. On s'est intéressé plus aux mots qu'aux idées dégagées.

3) Exemples de paraphrase :

● Ce personnage est toujours humain mais possède des dons surnaturels. M. Aymé associe à un homme normal un don qu'aucun autre ne peut posséder apparaissant alors qu'il est adulte.

⇒ Ce passage est de la paraphrase. En effet, l'élève raconte l'histoire. Il ne commente pas et se contente de constater. De plus, cette paraphrase n'est pas acceptable étant donné qu'elle ne situe pas le passage à commenter.

→ Ce personnage est toujours humain mais possède un don surnaturel. En effet, il peut passer à travers les murs (« en passant à travers la muraille »). M. Aymé associe à un homme normal et tout à fait ordinaire un don qu'aucun autre ne peut posséder (« étrange faculté »). Ce don devrait appartenir à un héros surnaturel, extraordinaire, alors que M. Dutilleul est tout à fait l'opposé de ce type de personnage. Il est banal.

12

Fiche récapitulative : la paraphrase

1) Définition

Ce sont :

- des citations du texte sans guillemets.
- interprétation, traduction, narration du texte.

2) Exemples et réécriture

● Extrait de la copie l'élève :

« Il voit des flammes rouges au fond de l'eau »

→ Réécriture collective :

Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

- ┌ - citations moins longues et entre guillemets.
- signaler et nommer un procédé (connotation).
- signaler les effets produits.
- commentaire plus long.

3) Exemple tiré d'une copie d'un élève

● extrait de la copie (commentaire : Le Feu)

« Et cette "bête" devient de plus en plus féroce au fur et à mesure qu'elle se propage : "elle a passé sa tête rouge" (l. 3), "bat les braises et les cendres" (l. 4), "elle rampe, elle saute, elle avance" (l. 15), pour devenir agressive : "un coup de griffe" (l. 5), "elle dévore" (l. 5) ».

⇒ beaucoup de citations, aucune analyse.

→ Nous pouvons remarquer une évolution du comportement du feu, en effet, il y a une progression : le feu devient de plus en plus agressif. Au début du texte, le feu « bondit » et finit par « elle dévore. »

⇒ moins de citations, analyse.

13

Fiche technique :

La paraphrase

1) Définition : Reprise de certaines phrases de l'auteur en réécrivant les mêmes idées avec ses propres mots.

La paraphrase est acceptable lorsqu'elle nous sert à situer l'action. En revanche, elle n'est pas acceptable lorsqu'elle est recopiée mot pour mot sans explication.

2)

1^{er} exemple.

● « Il voit des flammes rouges au fond de l'eau »

→ Réécriture collective : Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

2^{ème} exemple.

● « La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire ».

→ Réécriture collective : La présence du mot « église » et la comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé » font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine.

⇒ Commentaire de cette réécriture. On a cité beaucoup plus brièvement en gardant les termes importants. On est allé droit au but. On a employé la forme : « L'auteur montre que... »

4) Exemple de paraphrase :

● « Sauf qu'un jour, alors qu'il y a une panne d'électricité, il a la particularité de passer à travers les murs. Il reste enfermé à l'extérieur de l'immeuble et décide donc d'y rentrer comme il en était sorti : en traversant les murs. »

⇒ Non, cette paraphrase n'est pas acceptable car il n'y a que de la paraphrase, il n'y a pas de commentaire. Rien ne nous aide à situer, à part la paraphrase, le contexte.

→ Reformulation : Par un petit incident tout à fait banal, « une panne d'électricité », Dutilleul découvre son don et se retrouve au troisième étage. Le fait de « traverser les murs » entraîne à penser que le personnage est un peu « magicien ».

14

Fiche technique : la paraphrase

I. Définition

Faire de la paraphrase c'est recopier le texte sans utiliser les guillemets, c'est traduire ou raconter le texte.

Si les citations sont trop longues, elle sont considérées comme de la paraphrase.

Quand on résume le texte, on fait aussi de la paraphrase

Quand on nomme ou introduit des passages, ce n'est pas dans de la paraphrase.

II. Exemples tirés du travail sur Flaubert.

1^{er} exemple.

- Il voit des flammes rouges au fond de l'eau.

→ Réécriture : Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

2^{ème} exemple.

- La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire.

→ Réécriture : La présence du mot « église » et la comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé » font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine.

⇒ Commentaire des réécritures. Dans les deux exemples, on a retravaillé la ponctuation. Dans le premier exemple, on a mis les expressions issues entre guillemets tandis que dans le deuxième exemple, on a ajouté des extraits. On a nommé les procédés (ex. : comparaison, connotation...). On a transformé, reformulé.

III. Exemples tirés des copies.

- « Il écrit que le héros va chez le médecin pour lui parler de son cas. »

⇒ C'est une paraphrase qui est utile puisqu'elle sert à introduire un commentaire.

→ On peut remarquer que l'auteur indique que le héros se rend chez le médecin : il y a un décalage entre l'extraordinaire de son don et l'ordinaire de sa réaction.

- « Puis, malgré son appréhension, il utilise son pouvoir pour la deuxième fois. »

⇒ C'est de la paraphrase car cet extrait traduit le texte et ne sert à rien sauf à discuter.

15

LA PARAPHRASE

La paraphrase se situe dans le commentaire de texte où sont reportées des expressions du texte sans guillemets, des citations trop longues, lorsque l'élève « traduit » le texte, ou lorsqu'il raconte ou résume le texte. La paraphrase n'est pas une phrase de commentaire :

- La paraphrase est acceptable et utile quand elle nous permet de comprendre et de situer le texte.
- Elle n'est pas acceptable lorsque le texte est repris quasiment mot pour mot sans guillemets.

Exemples de paraphrase tirés de la copie :

1) - dans le texte : « De longues flammes rouges vacillaient dans la profondeur de l'eau »

● dans la copie : Il voit des flammes rouges au fond de l'eau.

→ réécriture : Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les contradictions des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

2) – dans le texte : « À l'horloge d'une église, une heure sonna, lentement, pareille à une voix qui l'eût appelé. »

● dans la copie : La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire.

→ réécriture : La présence du mot « église » et la comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé » font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine.

⇒ Dans les deux réécritures, on a introduit les citations et on a montré les procédés qu'a utilisés l'auteur.

Exemples tirés de nos copies :

● « Lorsqu'il se rend compte qu'il a ce don, c'est là que notre héros devient plus fantaisiste, il va contre sa raison, essaie de trouver une solution, et décide enfin d'aller voir un médecin. »

⇒ Dans cet extrait de copie, l'élève a fait de la paraphrase car il a raconté le texte au lieu de le commenter. Elle est acceptable car elle raconte et situe le texte, ce qui nous permet de mieux comprendre le commentaire.

→ Reformulation : On voit que cet homme devient fantaisiste, il va contre sa raison : « malgré les remontrances de sa raison », essaie de trouver une solution : « l'incident lui donna à réfléchir ». « Cette étrange faculté ne laissa pas de le contrarier » et se décida enfin : « il alla trouver un médecin. »

16

La Paraphrase

Les paraphrases sont des citations longues, des reprises d'expressions de texte, des phrases perçues comme de la narration où l'élève semble traduire ou raconter le texte. Les paraphrases sont surtout de l'interprétation de la part de l'élève.

Ex. ● « La cloche, à ses yeux, est comme une voix divinatoire. »

→ reformulation : « La présence du mot “église” et la comparaison “pareille à une voix qui l'eût appelé” font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine. »

⇒ On a reformulé cette phrase pour éviter l'interprétation de la part de l'élève.

Ex. ● « Il voit des flammes rouges au fond de l'eau. »

→ reformulation : « Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit “de longues flammes rouges”, on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion. »

⇒ On évite également l'interprétation.

Les solutions :

On a ajouté des commentaires et nommé les figures de style tout en gardant les termes importants.

Exemple de paraphrase acceptable :

● « Tout d'abord, il nous raconte qu'un homme normal, M. Dutilleul un soir alors qu'il est en panne d'électricité ferme les yeux et se retrouve sur un palier au troisième étage. »

⇒ C'est une paraphrase parce qu'elle raconte l'histoire. Celle-ci est acceptable car elle introduit un commentaire. Elle est courte.

17

La paraphrase

Définition : c'est plagier l'auteur sans préciser aux lecteurs l'origine de cette phrase. Celle-ci est acceptable seulement si elle est mise entre guillemets puis commentée ou lorsqu'elle nous aide à comprendre la suite du texte. Mais pas acceptable si la phrase est tirée du texte telle qu'elle est.

1) Il voit des flammes rouges au fond de l'eau = paraphrase.

→ Le héros a des hallucinations. Dans le passage, il aperçoit « de longues flammes rouges », on peut y voir l'amour qu'il voue à Mme Arnoux de façon rêveuse et romantique avec les connotations des couleurs. En effet, le rouge des flammes fait référence à la passion.

⇒ Pour que cette paraphrase soit acceptable, on l'a mise entre guillemets tout en rajoutant des phrases de commentaire.

2) La cloche, à ses yeux, est comme une voie divinatoire = paraphrase.

→ La présence du mot "église" et la comparaison "pareille à une voix qui l'eût appelé" font référence à Dieu. L'auteur montre ainsi que la cloche, aux yeux de Frédéric, est comme une manifestation divine.

⇒ Même procédé que pour le premier passage.

Exemple d'une copie avec commentaire et reformulation

1^{ère} paraphrase

● Sauf qu'un jour, alors qu'il y avait une panne d'électricité, il a la particularité de passer à travers les murs. Il reste enfermé à l'extérieur de l'immeuble et décide donc d'y rentrer comme il en était sorti : en traversant les murs.

⇒ Cette paraphrase n'est pas acceptable car elle ne sert à rien. Elle ne nous aide ni à nous repérer dans le texte ni à le comprendre.

2^{ème} paraphrase

● Cet humour s'accroît au fil des lignes. Tout d'abord, au niveau de la scène de révélation de ses pouvoirs, il se retrouve hors de chez lui, sachant que sa porte était fermée de l'intérieur.

⇒ Contrairement à la première paraphrase, celle-ci est acceptable car elle nous aide à suivre le cours de l'histoire. Elle est essentielle pour comprendre le texte.

18

La paraphrase

Définition :

Un passage est jugé paraphrastique quand on reprend le texte tel qu'il est écrit ou en le résumant sans commenter les procédés d'écriture.

Une paraphrase peut avoir son importance lorsqu'on veut montrer ou expliquer un procédé ou un sentiment.

Exemple de la copie d'élève :

● « Il voit des flammes rouges au fond de l'eau. »

→ L'auteur emploie l'expression « flammes rouges » ce qui met en relief la couleur rouge qui connote la passion. Cela rappelle l'amour de Frédéric pour Marie Arnoux.

⇒ On reprend l'idée principale de la citation en expliquant ce que Flaubert veut montrer.

Exemples de nos copies :

● Ensuite il s'arrêta quelques instants afin d'aspirer l'air et de penser plus fort encore à cette magnifique soirée qu'il venait de passer en compagnie de Madame Arnoux.

→ L'élève emploie l'expression « aspirer l'air » pour montrer à quel point Frédéric vient de passer un moment exceptionnel. Il utilise également cette expression pour montrer qu'il se libère de ces moments intenses.

⇒ On reprend l'idée principale de la citation en expliquant ce que Frédéric veut montrer. Nous avons expliqué cette expression sans reprendre la phrase complète.

La paraphrase

Définition :

Un passage est jugé paraphrastique quand on reprend le texte sans le commenter tout en le résumant. On peut remplacer certains mots par des synonymes et reprendre le texte sans les guillemets, également énoncer une idée sans la développer, sans étudier les procédés d'écriture. Pourtant on ne peut pas faire un commentaire sans paraphrase, mais il ne faut pas en mettre trop. Il faut l'intégrer dans le commentaire ou supprimer les éléments narratifs, modifier pour obtenir du commentaire.

Exemple de la copie d'élève :

● Paraphrase : Il voit des flammes rouges au fond de l'eau.

→ Réécriture : L'auteur emploie l'expression « les flammes rouges » ce qui met en relief la couleur rouge qui connote la passion. Cela rappelle l'amour de Frédéric pour Marie Arnoux.

⇒ Commentaire : On fait apparaître le procédé d'écriture (avec les guillemets) et on porte son attention sur le commentaire tout en expliquant l'effet produit.

Exemple de nos copies : (Lyse)

1)● Paraphrase : Frédéric n'a plus la notion de l'heure et il croit même entendre une voix quand l'horloge de l'église se met à sonner.

→ Réécriture : L'auteur emploie une comparaison « pareille à une voix qui l'eût appelé », ce qui insiste sur le fait que Frédéric est perdu dans ses pensées, ce qui prouve qu'il entend encore la voix merveilleuse de Marie Arnoux.

⇒ Commentaire : On met en relief le procédé d'écriture avec une citation tout en insistant sur le commentaire et en l'expliquant.

2)● Paraphrase : Par exemple cette phrase laisse l'impression qu'il est épuisé : « tête nue, poitrine ouverte, il aspirait l'air » et « un afflux de tendresse l'énervait ». Soudainement, il est tendre, on peut penser qu'il est amoureux.

→ Réécriture : L'auteur utilise l'expression « tête nue, poitrine ouverte, il aspirait l'air ». Ces expressions montrent que ce moment exceptionnel lui trotte dans la tête. Il a donc besoin de s'arrêter pour respirer, regarder et réfléchir.

⇒ Commentaire : On fait apparaître le procédé d'écriture avec la citation puis on met en évidence le commentaire suivi de l'explication.

LA PARAPHRASE

I. DEFINITION :

Un passage est jugé paraphrastique quand on reprend un texte sans le commenter en résumant. Il peut s'agir aussi de reprendre trop de mots du texte (synonymes, et l'oubli des guillemets pour les citations sans les procédés d'écriture). Pourtant on ne peut pas faire de commentaire sans paraphrase. Il ne faut pas en mettre trop : le but est de l'intégrer dans le commentaire de façon acceptable.

II. EXEMPLE DE LA COPIE D'ÉLÈVE :

- L'élève emploie une paraphrase « il voit des flammes rouges ».

→ la réécriture : l'auteur emploie l'expression « flammes rouges » ce qui met en relief la couleur rouge qui connote la passion. Cela rappelle l'/ de Frédéric pour Marie Arnoux.

⇒ le commentaire : l'élève a cité le texte sans utiliser les guillemets et sans faire de commentaire. Nous avons cité le texte en employant des guillemets puis nous l'avons commenté en utilisant le procédé d'écriture.

III. EXEMPLE COPIE :

- Paraphrase : « Il pense tellement à Marie Arnoux qu'il en oublie son chemin. »

→ réécriture : On peut remarquer que Frédéric aime beaucoup M. Arnoux. Cela est mis en évidence par la gradation « milieu, espace, de rien ». L'auteur montre que Frédéric n'a plus conscience de rien, qu'il est perdu dans ses pensées.

⇒ commentaire : Nous avons évoqué l'idée du commentaire en utilisant des citations accompagnées du procédé d'écriture.

- Paraphrase : « En rentrant chez lui, Frédéric ne se souvenait même plus de son locataire, qui dormait. Madame Arnoux occupait tout son esprit. »

→ réécriture : « Dans ce cabinet noir » évoque la confusion de la chambre de son camarade à un cabinet. Frédéric est tellement préoccupé par ses pensées amoureuses qu'il en oublie qu'il partageait sa chambre avec une autre personne. « Il n'y pensait plus. »

⇒ commentaire : reprise du texte : pas d'outil ni de commentaire.

21

La paraphrase

Définition

Un passage est jugé paraphrastique lorsque le texte est recopié sous forme de citations sans les mettre entre guillemets et sans les commenter et en remplaçant certains mots par des synonymes.

- Exemple 1 de paraphrase : Il voit des flammes rouges au fond de l'eau.
→ Réécriture : Ensuite l'auteur emploie le mot « rouge » dans l'expression « de longues flammes rouges ». Cette couleur connote la passion, ce qui évoque de nouveau les sentiments de Frédéric.
⇒ Commentaire : Les citations sont mises entre guillemets. Elles sont appuyées par des procédés d'écriture.

- Exemple 2 de paraphrase : La cloche à ses yeux est comme une voie divinatoire.
→ Réécriture : [rien].
⇒ Commentaire : Les procédés d'écriture sont expliqués et les citations

- Exemple dans nos copies : Puis il est tellement dans ses rêves qu'il entend des voix « à une voix qui l'eût appelé ».
→ Transformation : L'auteur nous montre que Frédéric est obsédé par ses rêves ; pour cela, il emploie une comparaison : « pareille à une voix qui l'eût appelé ». Le son de la cloche est assimilé à une voix, on peut penser que c'est celle de Mme Arnoux.

22

La paraphrase

Définition : Un passage est jugé paraphrastique quand nous reprenons les éléments du texte sans commenter le procédé d'écriture ou en remplaçant certains mots par des synonymes ou tout simplement en résumant le texte. Cependant, nous ne pouvons pas faire de commentaire sans paraphrase.

Exemple de la copie d'élève :

- Paraphrase : Il voit des flammes rouges au fond de l'eau.
- Réécriture : L'auteur emploie l'expression « flammes rouges » qui met en relief la couleur rouge : cela rappelle l'amour de Frédéric pour Madame Arnoux.
- ⇒ Commentaire : Dans la réécriture, l'élève se sert de guillemets pour insérer une idée du texte et il l'a commentée en éliminant la partie qui n'était pas nécessaire dans le commentaire.

Exemple d'une de nos copies :

- Paraphrase : Frédéric se sentait nerveux rien qu'à l'idée de repenser à Mme Arnoux. En effet, à la l. 23, l'auteur dit que celui-ci était énervé par l'afflux de tendresse qui lui montait du fond de lui-même.
- Réécriture : Par ailleurs le fait que Frédéric soit nerveux montre qu'il vit un moment exceptionnel : l'auteur met cette idée en évidence à la l. 23 : « qui l'énervait ».

TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Tableau 1 :	<i>Typologie des paraphrases</i>	89
Tableau 2 :	<i>Typologie des paraphrases en cours de français</i>	91
Tableau 3 :	<i>Système d'oppositions binaires</i>	219
Tableau 4 :	<i>Frontières des niveaux de lecture</i>	220
Figure 5 :	<i>Modèle de Picard</i>	227
Figure 6 :	<i>Combinaison des modèles de Picard et de Jouve</i>	229
Figure 7 :	<i>Système à pivot (C. Fuchs)</i>	253
Figure 8 :	<i>Système à transfert (C. Fuchs)</i>	254
Figure 9 :	<i>Les conditions du jugement de paraphrase (C. Fuchs)</i>	266
Figure 10 :	<i>Évaluation de l'importance de la paraphrase (Flaubert)</i>	277
Figure 11 :	<i>Nombre de mots soulignés par chaque professeur</i>	278
Figure 12 :	<i>Nombre de mots soulignés dans la copie</i>	278
Figure 13 :	<i>Distribution des jugements de paraphrase</i>	281
Tableau 14 :	<i>Modalisateurs</i>	286
Tableau 15 :	<i>Prédications d'identité</i>	287
Figure 16 :	<i>Thématisations de l'énoncé 32</i>	288
Tableau 17 :	<i>Reprise de mots du texte de Flaubert</i>	289
Tableau 18 :	<i>Confusion énonciative</i>	291
Tableau 19 :	<i>Facteurs de jugement de paraphrase : récapitulation</i>	296
Figure 20 :	<i>Évaluation de l'importance de la paraphrase (Ronsard)</i>	309
Tableau 21 :	<i>L'emploi du verbe « parler »</i>	310
Tableau 22 :	<i>Comparaison des deux versions d'une séquence</i>	310
Tableau 23 :	<i>L'emploi de termes métatextuels</i>	312
Tableau 24 :	<i>Reprise de mots du texte de Ronsard</i>	312
Tableau 25 :	<i>Différences entre les classes</i>	315
Tableau 26 :	<i>Différences entre les professeurs</i>	315
Tableau 27 :	<i>Croisement des différences entre les classes et les professeurs</i>	316
Tableau 28 :	<i>Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase</i>	316
Tableau 29 :	<i>Rapport entre note moyenne et jugement de paraphrase (élargi)</i>	317
Tableau 30 :	<i>Liste des auteurs</i>	319
Tableau 31 :	<i>Jugement de paraphrase selon les auteurs</i>	320
Tableau 32 :	<i>Catégories d'auteurs</i>	321
Tableau 33 :	<i>Jugement de paraphrase selon les catégories d'auteurs</i>	322
Tableau 34 :	<i>Jugement de paraphrase et moyenne par auteur</i>	323
Tableau 35 :	<i>Jugement de paraphrase et moyenne par catégorie d'auteurs</i>	323
Tableau 36 :	<i>Jugement de paraphrase selon les domaines</i>	324
Tableau 37 :	<i>Jugement de paraphrase selon les siècles</i>	324
Tableau 38 :	<i>Croisement du jugement de paraphrase selon les siècles et les domaines</i>	325
Figure 39 :	<i>Frontières entre mondes énonciatifs</i>	388
Tableau 40 :	<i>Énoncés simplifiés et niveaux d'énonciation</i>	403
Figure 41 :	<i>Repères temporels et énonciatifs</i>	404
Tableau 42 :	<i>Identifications successives réalisées par la réponse V(b)3</i>	416
Figure 43 :	<i>Relation entre les textes (« La belle matineuse »)</i>	471
Figure 44 :	<i>Relation entre les textes (Roald Dahl)</i>	481
Tableau 45 :	<i>Extraits de Char et de Veyne</i>	484
Tableau 46 :	<i>Fonctions et formes des reformulations (Veyne)</i>	486
Tableau 47 :	<i>Bilan</i>	528

TABLE DES MATIÈRES

TOME I

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	7
Une problématique didactique.....	7
Didactique du français ou didactique de la littérature ?	9
Disciplines de référence	12
Une reconfiguration didactique de la paraphrase	14
Corpus et objets d'enquête	15
Quelques remarques sur des choix d'écriture.....	17
PREMIÈRE PARTIE : ARCHÉOLOGIE D'UNE PRATIQUE	19
OUVERTURE	19
CHAPITRE 1 : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE LA PARAPHRASE	21
INTRODUCTION	21
1.1. LA PARAPHRASE : UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE CODIFIÉE DANS LES TRAITÉS RHÉTORIQUES DE L'ANTIQUITÉ..	22
1.1.1. Les exercices préparatoires en usage dans les écoles de l'Antiquité	22
1.1.2. La place essentielle de la paraphrase dans les exercices préparatoires.....	24
1.1.3. Le rôle déterminant de la paraphrase dans l'enseignement de la rhétorique	26
1.1.4. La paraphrase en débat, dès l'Antiquité	28
1.1.5. L'explication des auteurs, fondement de la rhétorique comme discipline de l'écriture	30
1.2. LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE SCOLAIRE DES TEXTES DE LA RENAISSANCE AU XIX ^E SIÈCLE	35
1.2.1. La renaissance de la pédagogie antique : Érasme.....	35
1.2.2. La pédagogie des Jésuites : l'importance de la prélection dans le <i>Ratio studiorum</i>	38
1.2.3. La pédagogie des Jésuites un siècle après le <i>Ratio studiorum</i> : Jouvençy.....	41
1.2.4. Une évolution des objets d'enseignement au dix-huitième siècle : Charles Rollin	44
1.2.5. L'explication des textes français : l'apport de Charles Batteux	50
1.3. LA PLACE DE LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE SCOLAIRE DES TEXTES AU XIX ^E SIÈCLE.....	54
1.3.1. La difficile émergence de l'explication française.....	55
1.3.2. La pérennité du modèle classique.....	56
1.3.3. Le rôle de la paraphrase dans la conception traditionnelle de l'explication	58
1.4. LE RÔLE DE LA PARAPHRASE DANS L'EXPLICATION FRANÇAISE	63
1.4.1. L'explication envisagée comme traduction du texte	64
1.4.2. La persistance de la paraphrase dans l'explication de texte	66
1.4.3. La finalité morale de l'explication : une source de paraphrase	69
1.4.4. La reformulation recommandée par les Instructions officielles comme aide à la compréhension	72
1.4.5. Le rôle de la paraphrase dans les pratiques orales d'explication	74
1.5. PRATIQUES ACTUELLES DE LA PARAPHRASE HORS DE L'EXPLICATION DE TEXTE.....	79
1.5.1. Les exercices d'écriture palimpseste	80
1.5.2. Le résumé de texte.....	81
1.5.3. La paraphrase dans les exercices d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde	83
1.5.4. Reformulation de savoirs, discours de vulgarisation	85
CONCLUSION	88

CHAPITRE 2 : PRATIQUES CULTURELLES DE LA PARAPHRASE	92
INTRODUCTION	92
2.1. LA PARAPHRASE BIBLIQUE : UN GENRE LITTÉRAIRE	93
2.1.1. La première forme de poésie biblique	93
2.1.2. La théorie du genre : Érasme et Sixte	95
2.1.3. La renaissance du genre	98
2.1.4. L'essor du genre	100
2.1.5. Les excès du genre	103
2.1.6. Une poésie liturgique.....	103
2.2. COMMENTAIRE ET PARAPHRASE	106
2.2.1. « De la lecture à la paraphrase ».....	106
2.2.2. « La paraphrase essentielle de la culture scribale »	108
2.2.3. La naissance de la critique littéraire	110
2.2.4. L'engendrement paraphrastique : une figure de style.....	111
2.3. VARIATIONS TEXTUELLES : LES COMMENTAIRES DE RONSARD PAR MURET.....	114
2.3.1. L'originalité du projet	114
2.3.2. Confusion énonciative	117
2.3.3. Paraphrase polyphonique	117
2.4. UNE PARAPHRASE CONTEMPORAINE.....	121
2.4.1. Paul Veyne en ses paraphrases	122
2.4.2. Natures de la traduction.....	122
2.4.3. Les formes discursives de la paraphrase.....	124
2.4.4. Décryptages.....	127
2.4.5. Autorités	128
2.4.6. Au-delà du sens	131
CONCLUSION	134
 BILAN DE LA PREMIÈRE PARTIE	 135

DEUXIÈME PARTIE : LA DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE DANS L'EXPLICATION DE TEXTE..... 137

OUVERTURE

CHAPITRE 3 : LE DISCOURS DE DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE	139
INTRODUCTION	139
3.1. LES TERMES DE L'INTERDIT SCOLAIRE DE LA PARAPHRASE	140
3.1.1. Le rejet de la paraphrase : un élément de stabilité dans la définition de l'explication de texte	140
3.1.2. La paraphrase : redite, reformulation, répétition, reproduction... ..	142
3.1.3. Paraphrase = traduction ou paraphrase vs traduction ?.....	144
3.1.4. Le rejet de l'amplification	147
3.1.5. Une évolution des conceptions de la paraphrase... et de l'explication de texte	150
3.2. LE JUGEMENT TRANS-HISTORIQUE DE PARAPHRASE	152
3.2.1. Les accusations de paraphrase à travers les âges	153
3.2.2. Le cadre conceptuel du jugement trans-historique de paraphrase	157
3.2.3. L'intention de l'auteur	162
3.2.4. La forme est l'expression du fond	165
3.2.5. Vers une discipline de la forme	167
3.3. LA CONSTRUCTION SCOLAIRE D'UNE INJONCTION PARADOXALE	170
3.3.1. La paraphrase généralisée	170
3.3.2. On est toujours le paraphrasteur d'un autre... ..	174
3.3.3. De la disqualification d'un discours à la disqualification d'une personne	177
3.3.4. La paraphrase restreinte.....	179
3.3.5. La paraphrase disciplinaire.....	182
3.3.6. Défaut de méthode.....	184
CONCLUSION	187

CHAPITRE 4 : AUX SOURCES DU DISCOURS DE DISQUALIFICATION DE LA PARAPHRASE	188
INTRODUCTION	188
4.1. LES THÉORIES DU TEXTE LITTÉRAIRE.....	190
4.1.1. L'inviolabilité du texte littéraire.....	191
4.1.2. La littérarité.....	192
4.1.3. La fonction poétique.....	194
4.1.4. Les dérivés didactiques d'un présupposé théorique	195
4.1.5. « Mimologismes »	197
4.1.6. Quelle littérarité ?	199
4.1.7. Une axiologie	201
4.1.8. L'autorité de l'auteur.....	203
4.1.9. Le mythe de l'intraduisibilité : l'approche de la traductologie.....	206
4.2. LES THÉORIES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE.....	212
4.2.1. Lecture et sens des textes	213
4.2.2. La littérarité de la lecture.....	215
4.2.3. Un système d'oppositions binaires	219
4.2.4. Le rapport métalittéraire au texte	221
4.2.5. « La lecture comme jeu »	223
4.2.6. L'intérêt didactique du modèle théorique.....	226
4.2.7. Essai sur l'inégalité des lecteurs.....	229
4.2.8. Traité sur l'intelligence des lecteurs.....	236
4.2.9. Pour une prise en compte des pratiques sociales et culturelles.....	238
4.2.10. Lecture et paraphrase : pour une approche didactique	243
CONCLUSION	245
 BILAN DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	 247

TOME 2

TROISIÈME PARTIE : LA PARAPHRASE COMME JUGEMENT MÉTATEXTUEL D'IDENTIFICATION..... 248

OUVERTURE..... 248

CHAPITRE 5 : L'APPROCHE LINGUISTIQUE DE LA PARAPHRASE : UNE AIDE MÉTHODOLOGIQUE..... 250

INTRODUCTION

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

 5.1.1. La paraphrase dans l'analyse du discours..... 252

 5.1.2. L'analyse de la paraphrase discursive

 5.1.3. La paraphrase en langue : approche syntaxique

 5.1.4. La paraphrase en langue : approche sémantique

 5.1.5. Questions méthodologiques

5.2. UNE APPROCHE ÉNONCIATIVE DE LA PARAPHRASE

 5.2.1. Une approche énonciative

 5.2.2. Le jugement de paraphrase.....

 5.2.3. L'intérêt du modèle dans une perspective didactique.....

CONCLUSION

CHAPITRE 6 : LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES..... 270

INTRODUCTION

6.1. PREMIÈRE ENQUÊTE SUR LE JUGEMENT DE PARAPHRASE : LES DONNÉES.....

 6.1.1. Les objets de l'enquête

 6.1.2. Étude quantitative : la disparité du jugement de paraphrase

 6.1.3. Étude quantitative : un outil d'évaluation du jugement de paraphrase.....

 6.1.4. Pour une analyse qualitative : le découpage de la copie par énoncé

6.2. HYPOTHÈSES SUR LES CONDITIONS DU JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ÉCRIT	284
6.2.1. Exploration méthodologique : la comparaison de deux énoncés	284
6.2.2. Trois facteurs de non-jugement de paraphrase	285
6.2.3. Un facteur de jugement de paraphrase : la reprise d'un mot du texte.....	288
6.2.4. La présence d'une citation comme facteur de jugement de paraphrase.....	291
6.2.5. La structure des énoncés destinés à rendre compte de la diégèse	292
6.2.6. Un facteur de jugement de paraphrase : l'homologie entre la structure du texte-source et le commentaire...	293
6.2.7. Le rôle des énoncés métadiscursifs dans le jugement de paraphrase.....	295
6.2.8. Synthèse, conclusions, hypothèses	296
6.3. LES CONDITIONS DU JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ÉCRIT : VERIFICATION	299
6.3.1. Les objets de l'enquête	299
6.3.2. Les modifications apportées au commentaire original	304
6.3.3. La représentation des soulignements : outil d'analyse	305
6.3.4. Variation des TJP selon les versions	308
6.3.5. La paraphrase dans le paragraphe 6A.....	309
6.3.6. La non-paraphrase du paragraphe 7.....	311
6.4. LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE ORAL.....	314
6.4.1. Remarques générales sur le corpus.....	314
6.4.2. Jugement global et jugement de paraphrase	316
6.4.3. Les textes à commenter comme inducteurs de jugements de paraphrase	317
6.4.4. La paraphrasabilité des textes.....	324
6.4.5. Les frontières de la paraphrase	327
CONCLUSION	330

CHAPITRE 7 : LES CONCEPTIONS DES ACTEURS	332
INTRODUCTION	332
7.1. DÉFINITIONS ÉCRITES DE LA PARAPHRASE.....	333
7.1.1. Paraphrase et reformulation.....	333
7.1.2. Commentaire et distance	335
7.1.3. La paraphrase : les frontières de l'acceptabilité	336
7.2. ENTRETIENS AVEC DES PROFESSEURS	339
7.2.1. Définitions premières	340
7.2.2. Les caractéristiques de la paraphrase.....	341
7.2.3. La dévalorisation de la paraphrase	343
7.2.4. Compréhension-paraphrase vs interprétation-commentaire	343
7.2.5. Quelle interprétation ?	346
7.2.6. Injonction paradoxale	350
7.2.7. Stratégies de frontières	351
7.2.8. Formalisme et technicisme	353
7.2.9. La négation de la paraphrase	355
7.2.10. La paraphrase... quand même	357
7.2.11. Bilan des entretiens	359
7.3. ENTRETIENS AVEC DES ÉLÈVES.....	360
7.3.1. La paraphrase, une répétition... mais en quels termes ?.....	361
7.3.2. Une dévalorisation fondée sur l'absence de recul	364
7.3.3. Une pratique scolaire identifiée.....	365
7.3.4. Interdit ou obligation ?	368
CONCLUSION	371
BILAN DE LA TROISIÈME PARTIE	372

QUATRIÈME PARTIE : PARAPHRASE ET RÉPÉTITION.....	375
OUVERTURE	375
CHAPITRE 8 : UN CONTINUUM ENTRE TEXTE ET MÉTATEXTE.....	377
INTRODUCTION	377
8.1. LA DÉRIVE MÉTATEXTUELLE	378
8.1.1. Objectivation	378
8.1.2. Un discours idéologique sur un contenu idéal.....	380
8.1.3. Autres facteurs de dérive métatextuelle.....	382
8.1.4. L'ambiguïté des attentes scolaires en matière de métatexte	384
8.2. LA DÉTEXTUALITÉ.....	386
8.2.1. La métalepse.....	386
8.2.2. La métalepse analogique	388
8.2.3. La délocutivité.....	389
8.2.4. La détextualité : éléments de définition.....	391
8.2.5. Détextualité et paraphrase	393
8.2.6. La fusion du discours narratif et du discours théorique.....	395
8.3. FACTEURS DE DÉTEXTUALITÉ.....	398
8.3.1. La détextualité en nom propre : « Sarrasine »	399
8.3.2. Le commun de la détextualité.....	401
8.3.3. Le temps et l'espace de la détextualité	402
CONCLUSION	406
CHAPITRE 9 : UN CONTINUUM ENTRE PARAPHRASE ET COMMENTAIRE.....	408
INTRODUCTION	408
9.1. FORMES ET FONCTIONS DE LA MÉTAPRÉDICATION D'IDENTITÉ.....	409
9.1.1. Verbes métalinguistiques	410
9.1.2. Autres marqueurs de reformulation.....	412
9.1.3. Les formes de l'exemplification.....	413
9.1.4. La forme zéro	414
9.1.5. L'absence de frontières entre identification et interprétation	414
9.2. FONCTIONS INTERPRÉTATIVES DE LA PARAPHRASE	418
9.2.1. Le contexte de ce travail de groupe	419
9.2.2. L'établissement d'identifications sémantiques pour construire le sens du texte	420
9.2.3. D'autres formes de répétition	426
9.2.4. Dialogisme de la lecture, dialogisme du travail de groupe.....	428
9.3. LES FONCTIONS DISCURSIVES ET COGNITIVES DE LA PARAPHRASE DANS L'APPROCHE DU TEXTE LITTÉRAIRE ..	431
9.3.1. Contre une discipline restreinte	431
9.3.2. Activer la lecture	437
9.3.3. La paraphrase comme verbalisation d'une activité épitextuelle	438
9.3.4. Paraphrase et compréhension	441
9.3.5. La paraphrase comme substrat discursif du commentaire	443
CONCLUSION.....	445
BILAN DE LA QUATRIÈME PARTIE	446

CINQUIÈME PARTIE : POUR UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE.....	447
OUVERTURE	447
CHAPITRE 10 : POUR UN APPRENTISSAGE DE LA PARAPHRASE	449
INTRODUCTION	449
10.1. LECTURE-ÉCRITURE PALIMPSESTE.....	451
10.1.1. De l’hypertexte au métatexte, d’une compétence épitextuelle à une compétence métatextuelle.....	451
10.1.2. La paraphrase au cœur de situations-problèmes.....	454
10.1.3. Les exercices de reconstitution de texte	457
10.1.4. Les exercices d’écriture-imitation	459
10.1.5. Les exercices d’écriture-distanciation	462
10.1.6. Écriture palimpseste : participation ou distanciation ?	464
10.1.7. La lecture palimpseste	465
10.2. MÉTATEXTUALITÉS	468
10.2.1. Versions d’un thème.....	469
10.2.2. Commentaire palimpseste	472
10.2.3. Élucidations	475
10.2.4. Éclaircissements	478
10.2.5. Clarifications	480
10.3. MÉTAPARAPHRASES	483
10.3.1. Commentaires de commentaires.....	483
10.3.2. Paraphrase de paraphrases.....	487
10.3.3. Paraphrases de commentaires.....	489
10.3.4. Commentaires de paraphrases	491
CONCLUSION	496
CHAPITRE 11 : POUR UNE RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE SUR LA PARAPHRASE.....	497
INTRODUCTION	497
11.1. UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PARAPHRASE	499
11.1.1. La notion de séquence didactique : une fiction pédagogique	499
11.1.2. Le noyau de la séquence : l’analyse d’une copie d’élève	502
11.1.3. Évaluation et jugement de paraphrase	504
11.1.4. La construction d’une fiche technique.....	506
11.2. DES SAVOIRS MÉTATEXTUELS EN CONSTRUCTION	509
11.2.1. La mise en scène d’un savoir.....	510
11.2.2. Le jugement de paraphrase.....	511
11.2.3. Contours définitionnels de la paraphrase.....	514
11.2.4. Les moyens préconisés pour éviter la paraphrase.....	517
CONCLUSION	523
BILAN DE LA CINQUIÈME PARTIE	524
CONCLUSION.....	525
Synthèse	525
Bilan	526
La réhabilitation de la paraphrase : les risques d’effets pervers.....	529
La transposition didactique : une critique inachevée.....	532
D’autres pistes de recherche	534
Un retour du rhétorique ?	536

INDEX	538
BIBLIOGRAPHIE	546
1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	547
2. RÉFÉRENCES PARTICULIÈRES	578
2.1. Archives Nationales : cartons consultés	578
2.2. Périodiques dépouillés	578
2.3. Manuels consultés	579
2.4. Dictionnaires et encyclopédies consultés	586
2.5. Instructions Officielles	588
ANNEXES	591
ANNEXE 1 : EXTRAITS DES RAPPORTS DE CONCOURS DE RECRUTEMENT	592
ANNEXE 2 : POÈMES DE RONSARD ET COMMENTAIRES DE MURET	664
ANNEXE 3 : POÈMES DE CHAR ET COMMENTAIRES DE VEYNE	671
ANNEXE 4 : LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE D'UN EXTRAIT DE FLAUBERT	680
ANNEXE 5 : LE JUGEMENT DE PARAPHRASE DANS LE COMMENTAIRE D'UN EXTRAIT DE RONSARD	689
ANNEXE 6 : ANNOTATIONS DE PRESTATIONS ORALES (LYCÉE JEAN-BART)	696
ANNEXE 7 : DÉFINITIONS ÉCRITES DE LA PARAPHRASE PAR DES PROFESSEURS DE LYCÉE	707
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION D'ENTRETIENS AVEC DES PROFESSEURS	716
ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION D'ENTRETIENS AVEC DES ÉLÈVES	747
ANNEXE 10 : QUESTIONS DE COMPRÉHENSION AU BREVET DES COLLÈGES	791
ANNEXE 11 : RÉPONSES À DES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION ET DE VOCABULAIRE	795
ANNEXE 12 : TRAVAIL DE GROUPE SUR UN POÈME DE RONSARD	799
ANNEXE 13 : DOCUMENTS CORRESPONDANT AUX EXERCICES DESTINÉS AUX ÉLÈVES	805
ANNEXE 14 : REPRÉSENTATION DU JUGEMENT DE PARAPHRASE ÉMIS PAR LES CLASSES	830
ANNEXE 15 : FICHES TECHNIQUES SUR LA PARAPHRASE	834
TABLE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	858
TABLE DES MATIÈRES	859